



**Cultura inclusiva en una institución educativa de Medellín: articulación entre
políticas y prácticas**

Daniela Vidal Bastidas

Trabajo de investigación para optar al título de Magíster en Educación

Tutor

Rodrigo Arturo Jaramillo Roldan, Doctor (PhD) en Ciencias de la educación

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Medellín, Antioquia, Colombia
2024

Cita	(Vidal Bastidas, D. 2024)
Referencia	Vidal Bastidas, D. (2024). Posibilidades y desafíos de una educación inclusiva desde la articulación entre prácticas y políticas. [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Educación, Cohorte XXI.



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá

Jefe departamento: Ruth Elena Quiroz Posada

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A mi hijo Lorenzo que con su llegada a mi vida mientras cursaba el segundo semestre de este reto académico, me demostró la posibilidad de continuar aun cuando el camino se muestra difícil, pues los hijos se convierten en el recurso inagotable que necesitamos para alcanzar todo propósito.

Esto es para ti, hijo amado.

Agradecimientos

El más profundo agradecimiento para el maestro Rodrigo Jaramillo, por su acompañamiento comprensivo, constante y siempre firme durante este proceso académico. Por alentarme a seguir, en medio de las dudas, la impotencia y los desistimientos que atravesé.

A la Universidad de Antioquia por cada espacio que me permitió habitar, por las posibilidades de aprendizaje que me ofreció, especialmente desde la Facultad de Educación, la cual se ha convertido en mi territorio de transformación personal y académica.

A cada docente y compañero/a por sus valiosos aportes, reflexiones y crítica constructiva en los espacios de clase y demás escenarios de encuentro que posibilitaron el diálogo académico.

A la Institución Educativa Doce de Octubre y cada miembro que conforma esta comunidad, pues fueron la motivación principal de esta investigación.

A mi familia y personas más cercanas por sostenerme cuando más lo necesité, sin ustedes esto no hubiera sido posible.

A mi hijo por su paciencia y espera en los momentos que tuve que alejarme para poder culminar este propósito.

¡Muchas gracias!

Tabla de contenido

Lista de tablas.....	8
Siglas, acrónimos y abreviaturas.....	9
Resumen.....	10
Abstract.....	11
Presentación.....	12
Introducción.....	14
1. Planteamiento del problema.....	17
1.1. Contextualización.....	17
1.2. Situación problema.....	26
1.2.1 Percepciones frente a la diversidad.....	26
1.2.2 Entre la inclusión y la exclusión.....	28
1.2.3. Articulación de las políticas institucionales y las prácticas pedagógicas en la I.E. Doce de Octubre: su relación con la gestión.....	32
1.3. Justificación.....	35
1.4. Antecedentes.....	39
1.4.1 Antecedentes del problema.....	39
1.4.2. Antecedentes investigativos.....	42
1.4.2.1. Contexto internacional.....	42
1.4.2.2. Contexto nacional.....	49
1.4.2.3. Contexto local.....	51
1.5. Objetivos.....	56
1.5.1. General.....	56
1.5.2. Específicos.....	56

2. Marco Referencial	57
2.1 Marco Legal	57
2.1.1. Políticas internacionales	58
2.1.2. Políticas nacionales	62
2.2 Referentes conceptuales	68
2.2.1. Educación Inclusiva	68
2.2.2. Prácticas pedagógicas inclusivas.....	72
2.2.3. Cultura escolar.....	75
3. Metodología	79
3.1. Caracterización del contexto	79
3.2. Enfoque de investigación	82
3.3. Método investigativo.....	85
3.4. Técnicas de recolección de información	89
3.4.1. Análisis documental	89
3.4.2. Observación participante.....	90
3.5. Instrumentos	91
3.5.1. Fichas de contenido	91
3.5.2. Notas de campo	92
3.6. Consideraciones éticas	92
4. Resultados y discusión	94
4.1 Caracterización de los lenguajes y las prácticas que se relacionan con el desarrollo de una cultura inclusiva.	94
4.2. Identificación de la implementación de las políticas adoptadas en el PEI en relación con las prácticas pedagógicas que favorecen el desarrollo de una cultura inclusiva en la institución educativa doce de octubre.	96
4.2.1. Desde la presentación del proyecto educativo institucional.....	97

4.2.2. Desde la gestión directivo – administrativa	98
4.2.3. Desde la gestión académica – pedagógica	99
4.2.4. Desde la gestión de la comunidad	100
6. Conclusiones y recomendaciones.....	103
6.1. Conclusiones	103
6.2. Recomendaciones.....	105
Referencias	106
ANEXOS.....	114

Lista de tablas

Tabla 1 Caracterización poblacional

Siglas, acrónimos y abreviaturas

P.E.I.	Proyecto Educativo Institucional
UdeA	Universidad de Antioquia
NEE	Necesidades Educativas Especiales
EI	Educación inclusiva
PMI	Plan de Mejoramiento Institucional
I.E.	Institución Educativa
NNJ	Niños, niñas y jóvenes.

Resumen

La presente investigación se desarrolló en la Institución Educativa Doce de Octubre, perteneciente al núcleo 921 y ubicada en la comuna 6 de la ciudad de Medellín, Colombia. Esta brinda el servicio educativo de carácter oficial a gran parte de la población que vive en los barrios Doce de Octubre, El Picacho y otros aledaños. Se planteó como objetivo principal comprender los modos de articulación entre políticas y prácticas institucionales, tendientes a favorecer el desarrollo de una cultura inclusiva, por medio de un paradigma de investigación cualitativo que brindó los elementos necesarios para entender, reflexionar y proponer cambios a la realidad que caracterizó el objeto de estudio, centrándose así en brindar respuesta a la siguiente pregunta: *¿De qué manera la articulación entre políticas y prácticas institucionales promueve el desarrollo de una cultura inclusiva en la institución educativa (I.E) Doce de Octubre?*

Para el logro de los objetivos propuestos, se contó con la participación de docentes, directivos docentes, estudiantes y padres de familia, los cuales aportaron información relevante desde fuentes como la entrevista y la observación participante, además esto se contrastó el análisis de contenido realizado por la investigadora. Este proceso posibilitó que desde el PEI se visualizarán aquellas políticas y lenguajes que favorecen el desarrollo de una cultura escolar inclusiva, así como permitió concluir que, la IE Doce de Octubre, viene realizando esfuerzos importantes por construir espacios, políticas, procesos y herramientas con los que se pretende acoger la diversidad de los estudiantes, elementos que se articulan, en ocasiones, con la práctica pedagógica.

Palabras claves: prácticas, políticas y cultura inclusiva, diversidad, calidad en la educación.

Abstract

The present research was developed at the Doce de Octubre Educational Institution, belonging to nucleus 921 and located in commune 6 of the city of Medellín, Colombia. This provides official educational services to a large part of the population that lives in the Doce de Octubre, El Picacho and other surrounding neighborhoods. The main objective was to understand the modes of articulation between institutional policies and practices, aimed at promoting the development of an inclusive culture, through a qualitative research paradigm that provided the necessary elements to understand, reflect and propose changes to the reality that characterized the object of study, thus focusing on providing an answer to the following question: How does the articulation between institutional policies and practices promote the development of an inclusive culture in the educational institution (I.E) Doce de Octubre?

To achieve the proposed objectives, there was the participation of teachers, teaching directors, students and parents, who provided relevant information from sources such as interviews and participant observation; in addition, the content analysis carried out by the researcher. This process made it possible for the PEI to visualize those policies and languages that favor the development of an inclusive school culture, as well as allowing us to conclude that the IE Doce de Octubre has been making important efforts to build spaces, policies, processes and tools with the that it is intended to welcome the diversity of students, elements that are articulated, at times, with pedagogical practice.

Keywords: practices, policies and inclusive culture, diversity, quality in education.

Presentación

En el ámbito educativo se ha presentado una creciente preocupación por los procesos de inclusión que buscan favorecer la participación plena y efectiva de todos los sujetos, sin lugar a discriminaciones por cuestiones de raza, género, ideología, capacidades personales y demás condiciones que constituyen la diversidad humana. Es por esto que han surgido diferentes políticas a nivel internacional, nacional y local, que presentan la educación inclusiva como una condición necesaria para alcanzar procesos de calidad en la formación, pues resulta importante ubicar al sujeto en el centro de la acción pedagógica, despojándolo y/o superando las altas expectativas, creencias limitantes y barreras presentes en el contexto que invalidan las diversas formas de ser y estar en el mundo.

Sin embargo, la inclusión puede presentarse como dilema, ya que no siempre se ha concebido al ser humano desde lo diverso, de hecho, se han estructurado lógicas sociopolíticas, culturales y educativas tendientes a la homogenización y estandarización que buscan la “normalización” de aquellos sujetos que no se ajustan a patrones sociales interiorizados, generando así condiciones que vulneran los derechos y amparan la discriminación, lo cual ha provocado a lo largo de la historia, la unión de algunos sujetos denominados como “minorías”, con el propósito de hacer visibles sus necesidades, derechos e inconformidades frente a las desigualdades que impiden su participación social y ciudadana.

Debido a este panorama en donde persisten estructuras políticas, sociales y mentales que mantienen vivas las ideas relacionadas con la exclusión, la integración y/o la segregación, haciéndose visibles en el entorno educativo y determinando la calidad de las interacciones, para esta investigación, resulta relevante comprender los modos de articulación entre políticas

institucionales y prácticas pedagógicas, tendientes a favorecer el desarrollo de una cultura inclusiva, más allá del cumplimiento de unas políticas que pueden ser ajenas a las condiciones del contexto y/o no tener una relación lógica con los procesos de gestión, evaluación y calidad de la educación desde una concepción humanista que vele realmente por el reconocimiento y valoración de la diversidad no como slogan, sino como apuesta ética.

Es así como la presente investigación aporta al análisis, reflexión y resignificación de las políticas, prácticas y cultura que conforman la gestión escolar a la luz de los principios de la educación inclusiva en la Institución Educativa Doce de Octubre, para promover la consolidación de un espacio escolar que supere la visión de una educación para lo uniforme, dando valor y sentido a lo expresado en la Constitución Política de 1991 a lo largo de sus planteamientos, específicamente sobre el derecho que todos los sujetos tenemos de reconocimiento y protección desde nuestra diversidad.

Introducción

La presente investigación aborda la necesaria relación entre políticas institucionales y prácticas pedagógicas para la consolidación de una cultura escolar inclusiva, partiendo de la importancia de garantizar procesos reales de participación y aprendizaje para todos los estudiantes, independientemente de las condiciones relacionadas con la raza, el género, la ideología y las capacidades. En vista de ello, se plantea como objetivo general la comprensión de los modos de articulación entre políticas institucionales y prácticas pedagógicas que tienden a favorecer el desarrollo de una cultura inclusiva en la Institución Educativa Doce de Octubre¹ del municipio de Medellín, además, se proponen tres objetivos específicos que consisten en la caracterización de los lenguajes y las prácticas que se relacionan con el desarrollo de una cultura inclusiva, la identificación de cómo se implementan las políticas adoptadas en el PEI a través de las prácticas pedagógicas y se presenta la fundamentación de una propuesta pedagógica que favorezca la articulación entre políticas y prácticas inclusivas.

Para dar cumplimiento a lo propuesto, la presente investigación se desarrolló desde un paradigma cualitativo porque este brinda la posibilidad de comprender, reflexionar y proponer cambios, de acuerdo con las dinámicas, relaciones y sentidos que se encuentran presentes en el desarrollo de una cultura inclusiva en el contexto seleccionado. Es así como, la comunidad educativa de la I.E Doce de Octubre, tiene un papel activo en la exploración de su realidad, siendo partícipes en la identificación de la problemática, así como en la construcción de una propuesta que conduce a la comprensión de la diversidad y favorece el desarrollo de una cultura

¹ En adelante se denominará I. E. Doce de Octubre

escolar inclusiva, por medio de técnicas como el análisis documental, la observación participante y la entrevista semiestructurada.

Este proceso investigativo se desarrolla a partir de 6 capítulos en los cuales se aborda el planteamiento del problema, el marco teórico – referencial, la metodología, los resultados, las recomendaciones- conclusiones y los anexos.

En este sentido, el primer capítulo recoge, a través de una contextualización institucional y la revisión de algunos trabajos investigativos previos, elementos esenciales sobre la relación que se requiere entre las políticas que amparan la educación inclusiva, el proyecto educativo institucional de la I.E. Doce de Octubre y las prácticas pedagógicas que caracterizan la cultura escolar de este entorno, develando aquellos asuntos dilemáticos relacionados con la educación para todos². En el segundo capítulo se presentan los conceptos y referencias teóricas y legales centrales de la investigación, tales como: prácticas pedagógicas, cultura escolar inclusiva, participación, diversidad, educación de calidad, evaluación, entre otros, que permiten comprender y describir desde un plano teórico el interés investigativo. El tercer capítulo comprende la metodología desde la descripción del método investigativo, las técnicas de recolección de información, los instrumentos empleados y las consideraciones éticas, dando paso al cuarto capítulo, para exponer los resultados y el análisis de la información, lo cual permite y deriva en el desarrollo de la propuesta pedagógica para favorecer la articulación entre políticas institucionales

² De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN) la educación para todos vela por el reconocimiento de las distintas condiciones que caracterizan el ser humano y, en este sentido, promulga que todas las posibilidades y necesidades de aprendizaje sean atendidas, en todos los niveles educativos, y bajo el enfoque de equidad.

y prácticas pedagógicas inclusivas. En el quinto capítulo se brindan las conclusiones y recomendaciones para la comunidad educativa, en aras de ofrecer elementos de reflexión y participación que promuevan el desarrollo de una cultura inclusiva. Finalmente, se describen en el sexto capítulo, los anexos que dan cuenta de los consentimientos informados, guías de entrevista y demás instrumentos utilizados.

En conclusión, esta investigación busca confrontar las relaciones que se dan entre las políticas educativas inclusivas con lo que realmente reflejan las prácticas pedagógicas en la I. E. Doce de Octubre, para reconocer cuáles de estas prácticas son inclusivas y cuáles pueden transformarse con el propósito de contribuir al mejoramiento de la cultura escolar en este entorno.

1. Planteamiento del problema

1.1. Contextualización

El respeto por la diversidad humana toma gran significado en los discursos políticos y educativos a nivel nacional e internacional, lo cual implica la generación de acuerdos, tratados, leyes y demás normas que buscan la transformación de ofertas a nivel social y educativo en pro de mitigar situaciones de exclusión que den cabida a la vulneración de derechos y anulación de posibilidades en cuanto al acceso, la participación y la promoción de todos los seres humanos en los distintos contextos.

En Colombia, específicamente desde la Constitución Política de 1991, se ha dado una gran apuesta por avanzar de un orden normativo homogeneizante hacia la construcción de una sociedad plural y diversa que reconoce la necesidad de ser cada vez más incluyentes, siendo expresado en esta carta magna así:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. (Constitución Política de Colombia, 1991, Artículo 13)

Además, señala que el Estado deberá adoptar medidas que favorezcan el goce pleno de los derechos de aquellos ciudadanos que pertenecen a grupos poblacionales que han sido y son discriminados, protegiéndolos especialmente si presentan situaciones de desventaja (económica,

física o mental), es decir, que se encuentran en situación o riesgo de vulnerabilidad. Para el caso de Colombia, estos grupos poblacionales han sido clasificados más recientemente, desde el documento de orientaciones para la incorporación del enfoque de educación inclusiva (MEN, 2019) de la siguiente manera:

1. **Menores en riesgo social:** en este grupo se encuentran los niños, niñas y jóvenes (NNA) trabajadores, es decir, que llevan a cabo actividades físicas o mentales que son remuneradas o no. También se encuentran aquellos NNA que han participado en una situación de incumplimiento a la ley, siendo puestos a disposición de la autoridad competente, así como los niños y jóvenes que se encuentran en situación de abandono, razón por la cual precisan de protección para garantizar el ejercicio de sus derechos.
2. **Población afectada por la violencia:** la cual se refiere a las personas que se encuentran en situación de desplazamiento, aquellas desvinculadas de grupos armados al margen de la ley y sus hijos en edad escolar.
3. **Población en extra edad:** comprendida como aquellos niños, niñas y jóvenes vinculados al sistema educativo formal que presentan un desfase igual o superior a 2 años de la edad esperada para cursar alguno de los grados que conforman los ciclos escolares.
4. **Jóvenes y adultos iletrados:** se ubican aquellas personas mayores de 13 años que no se encuentran vinculadas al sistema educativo formal, ya sea porque no lograron acceder a este o desertaron prematuramente sin culminar, por lo menos, el primer ciclo de la primaria (1° a 3°).
5. **Población con discapacidad:** de acuerdo con los planteamientos de la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2001, las personas con discapacidad son aquellas que

presentan alguna deficiencia en estructuras o funciones corporales, limitaciones para llevar a cabo tareas cotidianas y restricciones en la participación. En esta dirección, reconoce nueve tipos de discapacidad: trastorno del espectro autista (TEA), trastornos permanentes de voz y habla, discapacidad intelectual, discapacidad auditiva, discapacidad visual, sordoceguera, discapacidad física, discapacidad psicosocial y discapacidad sistémica

- 6. Población con capacidades o talentos excepcionales:** en esta categoría se encuentran las personas que presentan un potencial o desempeño sobresaliente en una disciplina o área del desarrollo, lo cual se determina en comparación con sus pares etarios y en relación con el ambiente en el que interactúan.
- 7. Población rural:** representa los niños, niñas u jóvenes que habitan zonas rurales y de difícil acceso.
- 8. Población étnica:** esta categoría engloba las comunidades afrocolombianas, así como los pueblos rom, raizales e indígenas.
- 9. Población LGBTI:** representada por las personas y comunidades que se identifican como lesbianas, gays, bisexuales, transgeneristas e intersexuales.
- 10. Población en situación o condición de enfermedad:** toda niña, niño y joven que se le haya diagnosticado cualquier tipo de enfermedad en cualquiera de sus etapas, tipos o modalidades.

En este sentido, desde la Constitución de 1991, se empieza a fomentar en Colombia el reconocimiento y respeto hacia todas las manifestaciones humanas de acuerdo con aquellas características identitarias, dando paso al desarrollo de otras normas importantes como, por ejemplo, la Ley 115 de 1994 y la Ley Estatutaria 1618 de 2013 para la atención a personas en

situación de discapacidad, las cuales llevan a un nivel superior, al menos en el discurso, la comprensión de la diversidad y desvanecen la concepción uniforme del ser humano desde lo político, sociocultural y educativo. Es así como se le permite a la educación vestirse de autonomía y democracia, dando un lugar significativo a la diversidad, el diálogo y la participación de todos con el fin de promover un bienestar común desde el enfoque de la pluralidad.

Ahora bien, contar con un marco constitucional que favorece una educación pensada desde la diversidad de cosmovisiones, así como desde la multiplicidad de necesidades y posibilidades sujetas a cada ser humano, no ha sido suficiente para hacerle frente al surgimiento de un modelo neoliberal que reduce las oportunidades de una educación más integral y diversa bajo el propósito de enaltecer la mercantilización de la misma con tendencia clara hacia la eficiencia, la eficacia, la calidad y la estandarización de competencias, quedando en lo seco como lo menciona Hoyos (2008), “La educación se ha positivizado, está en lo seco, porque se ha distraído en otros temas y se ha olvidado de la cosa misma, la condición humana” (p.5). En este caso, la educación se deshumaniza, quedando en evidencia aquellos intereses gubernamentales que buscan posicionar una educación reguladora y uniforme, preparada para estar al servicio de lo que el mundo globalizado le exige. Por tanto, ciencia e innovación son la clave para competir en las dinámicas económicas, sociales, culturales y políticas y el hombre se convierte en maquinaria de producción y reproducción que debe responder a un modelo estandarizado.

Al respecto, se identifica que las prácticas pedagógicas pueden estar permeadas por acciones autoritarias y excluyentes relacionadas con la influencia que ha tenido la globalización en la educación, lo cual ataca la idea de una comprensión del proceso formativo desde el pluralismo y la integralidad, pone en tensión lo estipulado en la Constitución Política de 1991 y

devela la importancia de analizar las intenciones que se plasman en aquellas políticas de orden nacional e internacional que promulgan una educación para todos bajo la premisa de la calidad, asunto que se ha convertido en el lema y slogan de los sistemas educativos en la actualidad.

Es así como el cambio en las estructuras y dinámicas sociales que promueven situaciones de discriminación y exclusión, no se producen necesariamente ante la existencia de las leyes en cuestión, pues es necesario comprender cómo y por qué surgen, así como motivar la movilización de lenguajes, representaciones sociales y resistencias frente a las lógicas de poder que opacan la comprensión de la alteridad, la diversidad y la diferencia - conceptos que no se entienden como sinónimos - de manera que se generen cambios reales en las prácticas y la cultura, con el fin de acercarnos a sociedades más justas y empáticas desde la valoración e interacción con el otro como forma de vida y no como apuesta política simplemente. Lo anterior busca ser posible desde la educación, teniendo en cuenta que en ella recae la gran responsabilidad de fomentar la transformación que requiere la sociedad de hoy en materia de inclusión, siendo necesario la construcción de un tejido de valores que permitan consolidar espacios de participación donde el otro y, por ende, sus ideas y opiniones tienen relevancia para que la educación inclusiva no se convierta, como lo mencionan Skliar y Téllez (2017) en “una promesa educativa más sin cumplir”.(p.6)

Una promesa educativa que cobra mayor significado cuando identificamos que en el ámbito educativo algunos sujetos cuentan con mayores posibilidades de participación que otros, aunque todos tengan la misma necesidad de ser valorados en su esencia misma y no desde alguno de sus rasgos, es decir, como cualquier ser humano debería ser contemplado y asumido en todo proceso formativo, pues la educación debe ocuparse de la condición humana más que de los resultados cuantitativos con los cuales se mide la anhelada calidad, considerando que la

preocupación por estos resultados ha tenido una fuerte incidencia en el lugar que se da a la diversidad, ya que en búsqueda de lograr el alcance de conocimientos prácticos, útiles y rentables bajo el discurso de un modelo económico que marca su acento en las competencias y los estándares, se relega el propósito de una formación que de pie al desarrollo humano integral desde la valoración de la diversidad que nos caracteriza, comprendiendo así lo que Nussbaum (2010) denomina como educación para la renta, al expresar que:

La educación para el crecimiento económico requiere de aptitudes básicas, alfabetización y competencia matemática. También necesita algunas personas que tengan conocimientos más avanzados en informática y tecnología. Sin embargo, la igualdad de acceso a la educación no reviste tanta importancia. (p.41)

Entonces, la pregunta por la justicia social parece no permear lo formativo y, en este sentido, asuntos como la pertinencia y la equidad se convierten en grandes desafíos. Así las cosas, vale la pena retomar las poderosas palabras de Tagore (1916) “Podemos volvernos poderosos por medio del conocimiento, pero logramos completitud por medio de la empatía [...] Pero encontramos que esta educación de la empatía no solamente es sistemáticamente ignorada en las escuelas, sino que es severamente reprimida”. Por lo tanto, la educación en valores, las condiciones de igualdad, el respeto por el género, la raza, la etnia, la religión, las condiciones biológicas, la pregunta constante por el otro y demás, elementos de una educación inclusiva y de una educación humanizadora, deberán convertirse en los mecanismos de resistencia frente a las lógicas educativas que se rehúsan a tomar en cuenta el individuo en razón de los resultados uniformes.

Para tal fin es necesario buscar que cada entorno educativo por medio de propuestas dialógicas, se permita revisar, analizar y cuestionar la pertinencia y aplicación de diversas

políticas que pretenden marcar de manera uniforme el punto de partida y de llegada del proceso formativo, ajustando así un Proyecto Educativo Institucional que sea fiel a las condiciones propias del territorio al que pertenece, permitiéndose construir una identidad bajo el principio de autonomía que le consagra la ley general de educación 115 de 1994 y dando paso a la determinación de objetivos educativos por medio de ejercicios participativos y democráticos que vinculen toda la comunidad educativa, la cual, de acuerdo con la ley 115 (1994), la conforman “estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares” (p. 2). De esta manera se busca que todos los miembros que hacen parte de la realidad institucional, se impliquen y aporten a la configuración, cumplimiento y evaluación de lo dispuesto en el PEI en búsqueda del alcance de los principios y fines misionales. En el caso de la I.E Doce de Octubre, sus propósitos misionales contemplan la necesidad de fomentar una formación integral que vincule procesos de inclusión, siendo expresado en el PEI (2023) de la siguiente manera:

La Institución Educativa Doce de Octubre, es una comunidad abierta al cambio, cuya misión es fomentar procesos de inclusión a través de la formación integral de niñas, niños y jóvenes fortaleciendo el pensamiento reflexivo, crítico, e investigativo, potenciando la creatividad, la originalidad, la innovación y la autonomía, formando en la convivencia pacífica, la solidaridad y el mejoramiento continuo. (p. 22)

Esto podría indicar que, tanto sus políticas como sus prácticas, se encuentran alineadas con valores, concepciones, lenguajes, comportamientos y expectativas que propenden por la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, reconociendo así la diversidad de fortalezas, intereses y necesidades que los caracterizan. Además, esto es asumido como posibilidad para la mejora continua de la acción pedagógica desde un modelo de gestión

participativo y sensible a las condiciones de la comunidad. Sin embargo, por medio de una lectura general a este documento que orienta el actuar institucional, se hallan planteamientos disonantes que ponen en una cuerda floja el desarrollo a plenitud de la misión. De estos planteamientos, se resalta lo siguiente:

- Algunos planteamientos guardan estrecha relación con una idea de calidad asociada al resultado y la competitividad, buscando promover en los estudiantes la adquisición de capacidades productivas como respuesta a las demandas del campo laboral. En este sentido, los aspectos afectivos, morales, sociales y las diferencias individuales se anulan para dar paso a una educación que prima lo burocrático y se olvida de poner el énfasis en la comprensión de lo humano.
- Se percibe un ideal de formación asociado al desarrollo integral de los estudiantes, generando en ellos la capacidad de ser críticos y reflexivos frente a las diferentes situaciones que los atraviesan. Aun así, este ideal de formación se limita al reconocer sólo el dominio de la informática, los conocimientos en comercio y las nuevas tecnologías como posibilidades para explorar los intereses, capacidades y necesidades de los estudiantes y del contexto, razón por la cual vale la pena preguntarse, ¿qué estudiantes encajan con esta idea de formación?
- Conceptos como calidad de la educación, cultura inclusiva, diversidad, entre otros, son extraídos de manera literal desde los documentos y normativa ministerial, siendo realmente deficiente la construcción conjunta frente al significado que adopta la comunidad educativa en cada caso.
- Se introduce el discurso de la inclusión bajo el respeto de las diferencias, la convivencia pacífica, la comprensión de los ritmos y estilos de aprendizaje, la pluralidad de intereses,

gustos, potencialidades y necesidades, pero se contraponen un enfoque de competencias que es vagamente discutido en aras de tomar decisiones que realmente beneficien la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, ya que el énfasis se ubica en aquellos estudiantes que alcanzan sin mayores dificultades los estándares.

En consecuencia, se vislumbra desde la revisión documental y la observación del contexto en el que se desarrolla la investigación, una desarticulación entre algunas políticas adoptadas en el PEI, los intereses de formación que se expresan en lo escrito y la práctica pedagógica, pues el tejido de estos elementos no están completamente basados en un ejercicio consciente y dialógico que propenda por el desarrollo integral de todos los sujetos inmersos, comprendiendo la formación desde el ser, el hacer, el convivir y el conocer, de manera que se converse con una visión de educación con calidad como la concibe Jaramillo (2004), “es la que sabe responder eficientemente a las necesidades de los individuos, entendiendo al mismo tiempo que ella debe inscribirse en las necesidades colectivas que tiene la escuela, la colectividad y la sociedad” (p.6), la cual brinda la posibilidad de ubicar a cada actor implicado en una existencia heterogénea compuesta de un universo de mundos posibles en los que se expresa la diversidad como asunto que caracteriza a todo ser humano.

En suma, esta ubicación de los actores - comunidad educativa - en una existencia heterogénea - realidad institucional -, desde la presente investigación, implica el diálogo y relación coherente entre las políticas institucionales y las prácticas pedagógicas a través de un modelo de gestión comunicacional que permita generar consensos frente a cómo se entiende la diversidad y el lugar que esta ocupa en la I.E Doce de Octubre, con el fin de promover la consolidación de una cultura escolar inclusiva en la que, la apuesta por el respeto, la participación

y el aprendizaje de todos sea posible. Todo lo anterior permite configurar la situación problema que se desarrollará a continuación.

1.2. Situación problema

Este trabajo investigativo se enfoca en comprender los modos de articulación entre políticas institucionales y prácticas pedagógicas, tendientes a favorecer el desarrollo de una cultura inclusiva en la I.E Doce de Octubre, a través de la revisión documental, la observación del contexto, sus dinámicas y relaciones, el diálogo con diferentes actores de la comunidad educativa y mi experiencia como docente de apoyo desde el año 2019. Para tal fin, conviene describir aquellas características, problemáticas y tensiones que se encuentran en el contexto para dar cabida a un proceso de inclusión que se viva desde las políticas institucionales y las prácticas pedagógicas, con el fin de que se puedan reflejar claramente en una cultura institucional de manera articulada y armónica.

Por consiguiente, los ejes que se relacionan a continuación me permiten englobar con mayor precisión el interés de la presente investigación, la realidad del contexto educativo y la puesta en escena de la educación inclusiva como elemento que compromete también la calidad.

1.2.1 Percepciones frente a la diversidad

En las aulas de clase se respira diversidad, pues en la interacción con los estudiantes es posible percatarse de la variedad existente, por ejemplo, en gustos, posibilidades y capacidades expresivas, ritmos y estilos de aprendizaje, condiciones familiares, ideologías políticas y

religiosas, habilidades, intereses y demás características que los identifica uno a uno. Con esta variedad de condiciones, los estudiantes conviven entre constantes situaciones de validación y rechazo, lo cual determina la calidad de sus interacciones, así como la construcción de identidad en cada sujeto. Específicamente, en la I.E Doce de Octubre, desde los espacios de clase y otros que escapan a la regulación de la vida escolar, se manifiesta una intención de normalización evitando lo distinto, lo que puede desafiar y poner en tensión políticas, costumbres, prácticas pedagógicas, hábitos, creencias y valores.

Esto es posible identificarlo, por ejemplo, desde la relación entre docentes y estudiantes, las interacciones entre pares (estudiantes) y la estructuración de un currículo prescrito que intenciona el enseñar desde unos estándares básicos de competencias porque así lo propone el MEN y lo evalúan las pruebas externas, lo cual lleva a construir una comprensión de la diversidad como algo ajeno, algo que se inserta a la educación, pero no hace parte de ella desde su fundamentación y, por tanto, no está en todos, sino en unos cuantos que deben ajustarse a los patrones establecidos desde las formas de actuar, percibir, sentir, aprender y relacionarse. En concordancia con Skliar (2002):

La diversidad está aún centrada en los otros y no parece ser posible descentrarla de allí, impactarla, irrumpirla. No hay ninguna implicación del yo mismo, de la mismidad, en ella: los otros son los diversos; ellos son los diversos, nosotros no somos diversos. La diversidad es pura exterioridad; y otra vez la mismidad es pura interioridad. La diversidad no es la mismidad que está adentro, que está protegida, que está incluida. La diversidad es el otro del afuera, de la exterioridad, excluido, expulsado (p.24).

Ese otro, el diferente, es incluido por pares y docentes en una especie de favor que se le hace al estudiante y su familia, sobre todo en los casos donde existe una discapacidad que

interfiere en el desempeño socio emocional y cognitivo de la persona, estableciendo así una especie de clasificación de lo diferente en dos niveles (leve y moderado), reconociendo que el primero se asume con más facilidad por todos, al no distar de manera significativa con el ideal de sujeto / estudiante construido socialmente y en el contexto particular, - además, no todas las diferencias son duramente señaladas en la actualidad -, pero el segundo, genera resistencia, presión y carga, principalmente en los docentes, al tener que ampliar el marco de tolerancia y acción para llegar al otro que es diferente y “necesita de mí” en el acto pedagógico. Desde este punto, la diversidad se relaciona con fracaso escolar, necesidad de ayuda, tolerancia y deficiencia, elementos presentes en el estudiante diferente que deja de ser persona una vez se inserta en la dinámica escolar. Es decir, se convierte en un estudiante más, pero con una etiqueta que lo acompaña a todos lados y lo hace vulnerable a la exclusión.

1.2.2 Entre la inclusión y la exclusión

Observar la dinámica institucional en la I.E Doce de Octubre, adentrarse en las aulas de clase, participar en algunos consejos, comités y reuniones institucionales (Consejo académico, Comisiones de evaluación y promoción, Comité escolar de convivencia, reuniones con docentes y reuniones con directivos) dialogar con docentes, estudiantes y familias, tanto en espacios formales como informales, dotaron la presente investigación de insumos relevantes para describir la situación problema en relación con las constantes tensiones que se generan entre la inclusión y la exclusión a través de las fronteras invisibles que se cruzan en el actuar cotidiano de la vida escolar, con las cuales se termina reconociendo o invisibilizando al otro, al otro que es diferente.

Es que este asunto de la inclusión parece un tema de ensayo y error en el que el estudiante denominado diferente puede ganar o perder, pues bajo el discurso del no estar preparados y lo nuevo de la inclusión, en la I.E Doce de Octubre, se asumen posturas, formas de relacionamiento, políticas y prácticas que tratan o desvían las intenciones de poner en el centro de la acción pedagógica a todos los sujetos, acogiendo con una visión de lo humano a ese otro que hace parte de un nosotros y, por ende, ocupa un territorio que le pertenece - la escuela -, deseando y necesitando ser conocido para respetar su esencia misma. Por tanto, las situaciones en las que se incluyen o excluyen estudiantes no son simplemente eventos aislados, sino experiencias con gran significado que van determinando parte de la identidad institucional y se inscriben en el orden de lo colectivo para transmitir lenguajes, conductas y prácticas que conforman parte de la cultura escolar, siendo esta comprendida desde los postulados de Julia (2001) como:

[...] un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos; normas y prácticas subordinadas a unas finalidades que pueden variar según las épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas o simplemente de socialización). (p. 131)

En este sentido, desde los lenguajes, conductas y prácticas que se transmiten de un miembro a otro de la comunidad educativa es posible destacar lo siguiente.

En primer lugar, se identifican dos tendencias al momento de nombrar al otro, tanto en docentes como en estudiantes y familias. Una tendencia está asociada con concebir y nombrar la diversidad desde el déficit, la carencia, la enfermedad y el diagnóstico, percibiendo que ese estudiante diferente debe ser ajustado, tratado o normalizado para que pueda responder a las demandas sociales y escolares. Por tanto, las características de algunos estudiantes son tomadas

como el problema a resolver, pues es él quien debe ajustarse a unas dinámicas en las que se inscriben la mayoría. La otra tendencia está asociada a validar que todos los estudiantes aprenden distinto, tienen una historia de vida que interfiere en su relación con el entorno y, como sucede con cualquier ser humano, tienen una forma de funcionar y ver el mundo que responde a intereses, posibilidades, habilidades y demás características que determinan su posicionamiento en la vida misma. Sin embargo, esta segunda tendencia se presenta en un porcentaje mínimo y se encuentra estrechamente articulada a la discapacidad y los trastornos del aprendizaje, pues allí se ha ubicado la diferencia con gran notoriedad.

En segundo lugar, nombrar las conductas implica saber que éstas se encuentran mediadas por los aprendizajes previos, las emociones y el contexto donde se presentan. Por lo tanto, es posible caracterizar tres tipos de conductas que predominan en la comprensión de la diversidad en relación con el proceso de educación inclusiva en la I.E Doce de Octubre. Estas son:

- ***Conductas de ajenidad y desinterés:*** algunos docentes asumen este asunto de la inclusión como algo que no corresponde a todos, ubicando la atención de los estudiantes denominados diferentes en otros profesionales que sí están capacitados para ello (docente de apoyo / psicología), como si la educación debiera ocuparse únicamente de los aprendizajes académicos. En este sentido, sus posturas afirman la necesidad de volver a tener aulas especiales para aquellos que necesitan un espacio de aprendizaje y normalización adaptado a sus condiciones, ya que no todos son susceptibles de incluir en el sistema educativo regular.
- ***Conductas de empatía y solidaridad:*** existen aquellos miembros de la comunidad educativa que se conmueven con las realidades del otro, se interesan por los asuntos que atraviesan el ser de quien está al lado y buscan mecanismos de

resistencia frente a las desventajas que experimentan algunos sujetos. Sus conductas se basan en el reconocimiento de unos derechos para todos y de la diversidad como posibilidad.

- ***Conductas basadas en la ética y el rol docente:*** los miembros que se caracterizan por este tipo de conductas, saben que desde su rol como docente y/o directivo, tienen la posibilidad de promover una formación integral en todos los estudiantes, independientemente de las condiciones biológicas, psicológicas y socio culturales. Hay una relación entre sus conductas y la aplicación de la norma en materia de inclusión, reflejando en su práctica pedagógica procesos de flexibilización y una concepción de aprendizaje que va más allá del producto, la memorización y el alcance de habilidades estandarizadas, respetando ritmos, intereses y posibilidades de todos los estudiantes porque hay un marco legal que lo sustenta, pero también hay una motivación constante por brindarle al otro lo que requiere.

En tercer lugar, desde las prácticas institucionales y pedagógicas en el año 2023, se han empezado a generar cuestionamientos frente al lugar que ocupa la diversidad en la I.E Doce de Octubre, especialmente en relación con los estudiantes con discapacidad o trastornos del aprendizaje y/o el comportamiento, lo cual se ha presentado en distintos espacios institucionales como foco de interés para tomar decisiones determinantes en la construcción de políticas y estrategias pedagógicas con las que se pretende acoger las orientaciones legales en materia de inclusión. Sin embargo, esto se ve permeado por creencias relacionadas con que los estudiantes con diagnóstico deben ser promovidos automáticamente, los estudiantes con necesidades³ nunca

³ Necesidades educativas especiales.

alcanzarán los logros de aprendizaje más altos, la I.E no es lugar idóneo para algunos estudiantes con diagnósticos de discapacidad, se le debe ayudar a aquellos estudiantes que no aprenden igual al resto, la inclusión es solo una apuesta del Estado con la que se busca reducir costos, los docentes no estamos preparados para la inclusión. Estas creencias se articulan a esa concepción de diversidad ya expuesta en el primer eje, así como a una necesidad imperante de tener recetas mágicas a la hora de enseñarle a aquel estudiante que reta conocimientos, formas, estructuras y experiencias.

1.2.3. Articulación de las políticas institucionales y las prácticas pedagógicas en la I.E. Doce de Octubre: su relación con la gestión

La normativa actual en materia de inclusión plantea la necesidad de transformar los sistemas educativos y espacios escolares desde las políticas, las prácticas y la cultura, para mitigar situaciones de exclusión en la que los sujetos considerados “minorías” han visto vulnerados sus derechos fundamentales y negada la posibilidad de pertenecer a los espacios políticos, culturales, educativos y económicos sin cuestionamientos o discriminación alguna.

En atención a esto, la I.E Doce de Octubre, inicia en el año 2019 el ajuste de su PEI, con el fin de revisar los elementos excluyentes que en este documento se contienen, razón por la cual se empiezan a introducir las orientaciones normativas vigentes que amparan una atención educativa pertinente para todos los estudiantes, sin opción a discriminación por cuestiones de raza, género, ideología, capacidades personales o condición socioeconómica. Además, desde la misión se asume el compromiso de fomentar procesos de inclusión para la formación integral de los niños, niñas y adolescentes presentes, reconociendo así la necesidad de avanzar en la

adopción de políticas educativas como el Decreto 1421 de 2017 y las orientaciones para la incorporación del enfoque de educación inclusiva en la práctica pedagógica. Sin embargo, se observa que esto no logra permear la modificación de estructuras, procesos y estrategias que permitan la transformación de la cultura escolar en aras de acoger los principios de calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad para que se hagan evidentes en las oportunidades de aprendizaje que se brinden a todos.

Si bien se empieza a contar con cambios desde lo normativo, esto no conversa con la realidad institucional ni con las voces de todos, ya que los ajustes que se empezaron a gestar en el año 2019 y los años siguientes hasta el 2022, se dieron en una especie de círculo cerrado que no propició el diálogo y la vinculación de cada actor en la toma de decisiones frente a lo que significa y conlleva la educación inclusiva, así como en otros asuntos de gran interés para el desarrollo y cumplimiento de los propósitos institucionales. Sin duda, esta articulación entre políticas institucionales y prácticas pedagógicas está íntimamente relacionada con un proceso de gestión que vaya más allá de la administración y se enfoque en disponer de espacios, tiempos y posibilidades para que exista el debate, la confrontación, el análisis y la toma de decisiones con una participación activa de todos los actores que hacen parte de comunidad educativa, teniendo en cuenta que de esta forma se imprimen mayores claridades sobre el objeto que se trate, así como mayor apropiación y sentido a la hora de generar los cambios esperados a nivel institucional y social.

Así pues, la gestión educativa como la plantea Jaramillo, (2017) “se considera el más cercano acto de conducción integral de las acciones que configuran el quehacer educativo y pedagógico” (p. 60) tiene un papel trascendental en la articulación que se espera para favorecer una cultura escolar inclusiva, al construirla con todos y para todos bajo la participación

democrática y la deliberación integral de cada componente que conforman la realidad institucional, considerando además que la inclusión no es una apéndice de esta - como la han comprendido algunos actores de la I.E Doce de Octubre - y, por tanto, no es suficiente lo que se señala a continuación para concretarla.

- No es suficiente con que se brinden espacios para hablar sobre inclusión, sobre discapacidad, sobre qué hacer con un estudiante x o cómo ajustar las estrategias de enseñanza a todos, si no se asume una posición ética y responsable frente a la educación que merecen todos, una educación con calidad porque reconoce las necesidades de cada sujeto.

- No es suficiente con conocer las políticas que promulgan una educación inclusiva si estas no pasan por una especie de colador para extraer lo que realmente sirve y aplica al contexto en particular. No se trata de incluirlas - transcribirlas en el PEI simplemente.

- No es suficiente hablar de diversidad e inclusión mientras el concepto de formación se reduzca al desarrollo de unos estándares de competencias.

Finalmente, desde la articulación de los ejes desarrollados, es posible concluir que, en las prácticas pedagógicas y la cultura escolar, aún se promueve la reproducción de estereotipos que avivan ideas de rechazo hacia quienes no logran ajustarse a los estándares sociales, lo que conlleva a una total desarticulación entre la teoría y las relaciones intersubjetivas que se tejen al interior de la I.E Doce de Octubre. De ahí que planteo como pregunta de investigación, *¿De qué manera la articulación entre políticas institucionales y prácticas pedagógicas promueve el desarrollo de una cultura inclusiva en la institución educativa Doce de Octubre?*

1.3. Justificación

La educación especial ha tenido gran significancia en el campo de la diversidad, pues a lo largo de la historia se ha encargado de brindar la atención “pertinente” a aquellos sujetos que no logran adaptarse a espacios regulares de aprendizaje, espacios pensados desde una lógica que pretende brindar las mismas herramientas para todos con el fin de conducir el alcance de competencias en un escenario de homogeneidad disfrazada bajo el concepto de calidad y pertinencia.

La integración educativa fue, en algún momento, la respuesta más acorde para orientar los procesos de aquellos estudiantes con diversas condiciones físicas, cognitivas y psicológicas, siendo implementada a través de la modalidad de aulas de apoyo, es decir, aulas separadas donde permanecían únicamente los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE): “los diferentes”. Sin embargo, esto no llegó a garantizar procesos reales de participación, convivencia y comprensión de la diversidad como elemento enriquecedor de la interacción humana, debido a que entre menos diferencias existieran en un grupo de estudiantes, menos serían las dificultades a la hora de intentar normalizarlos o nivelarlos. Al respecto, Araque y Barrio (2010) sostienen que:

Una de las críticas vertidas sobre la integración radica en que, aunque los alumnos se escolarizan en aulas regulares, se ha constatado que el alumno podía estar integrado y pasar bastante tiempo aislado en el aula de apoyo, o estar en el aula regular, pero actuando muy poco con sus compañeros. (p. 15)

Por lo tanto, la integración se concentró en la regulación y normalización de los sujetos que no se adaptaban a los patrones sociales y educativos, bajo currículos especialmente adaptados para ellos, consolidando así formas de segregación que anularon las diversas formas de ser y estar en el mundo. En la actualidad, algunos docentes en la I.E Doce de Octubre, reclaman la existencia de esta modalidad de enseñanza para aquellos estudiantes que han sido categorizados con alguna condición de discapacidad u otra que interfiera en el comportamiento y/o el aprendizaje, teniendo como justificación que no están preparados para comprender, acompañar y enseñar a este tipo de alumnos, lo cual permite inferir un vacío ético y profesional para estar abierto a la realidad y composición del otro. Esta situación se ilustra con más detalle a través de los cuestionamientos que plantea Skliar (2008):

¿Qué puede significar la expresión "estar preparados" o "no estar preparados"? ¿Qué puede entenderse de esa afirmación a propósito de un supuesto "saber qué hacer" ante cada niño, ante cada cuerpo, ante cada lengua, ante cada aprendizaje, ante cada forma de estar en el mundo? Personalmente creo que es un imposible saber, sentir y estar preparado para aquello que pudiera venir. Hay que enfatizar la idea de que más que estar preparados, anticipados a lo que vendrá, que nunca sabemos que es, de lo que se trata es de estar disponibles y de ser responsables. La idea de disponibilidad y responsabilidad sin duda es una idea claramente ética. Estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno. ¿Cuál es, entonces, el problema? ¿Por qué, como docentes, no es posible ser responsable y estar disponible para que alguien, independientemente de su lengua, su raza, su religión, su cuerpo? ¿Por qué no podría, en cambio, estar disponible y sentirse responsable? Estar preparado es otra cuestión. Se trata en este caso de un objeto de

discrepancia permanente, donde no se alcanza a precisar el significado de estar preparado para trabajar con niños psicóticos o con niños con múltiples discapacidades. ¿Estar preparado quiere decir anticipar lo que vendrá y trabajar de ante mano en lo que se hará pedagógicamente? En todo caso habría que hablar más bien de estar predispuesto, o dicho de un modo más enfático, habría que hablar de "estar disponible", sobre todo en el sentido de poner bajo sospecha, la arquetípica idea basada en la creencia del niño común o normal. (p. 10)

En gran parte, esta falta de preparación que anuncian los docentes, se asocia al temor o resistencia que genera el descubrir nuevas formas de llevar a cabo la acción pedagógica, como también al seguimiento literal de unas orientaciones ministeriales e institucionales que promueven prácticas de enseñanza centradas en el rendimiento, la certificación y el desarrollo de competencias útiles para el mercado, relegando entonces los pilares de la educación descritos en el informe de la UNESCO *La educación encierra un tesoro* (1995) “La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser” (p. 34)

En este sentido, puede reflejarse en la I.E Doce de Octubre, a través del diálogo entre directivos y docentes en espacios formales e informales, en las políticas adoptadas en el PEI, en las formas de proceder y los discursos dominantes que el énfasis y la apuesta administrativa ha estado enmarcada en lógicas de certificación de la calidad, eficiencia y respuesta al cumplimiento de los deberes que se le adjudican a cada actor. De esta manera, se han opacado posibilidades de plantear una educación que se resista a cumplir únicamente con lo normativo y que privilegie el pensar, la reflexión, la diversidad y el diálogo como ejes centrales de la práctica pedagógica. Esta

práctica, entonces, no se ha ocupado a plenitud de descubrir quién es cada sujeto, qué lo motiva, de dónde viene, cuáles son sus posibilidades y expectativas frente a lo formativo, lo cual marca una ruta de acción pedagógica incipiente frente a las características que movilizan y determinan el otro.

En este sentido, es válido reforzar la idea de que la escuela como escenario de acogida y socialización cumple un papel importante en los procesos de reconocimiento y valoración de la diversidad humana, lo cual no debe ser ajeno a la I.E Doce de Octubre, y por esto está llamada a contribuir en la transformación de prácticas que reavivan la normalización de los cuerpos, las capacidades y los procesos de aprendizaje, teniendo en cuenta que es necesario reconfigurar la dinámica escolar desde los lenguajes como constructores de la realidad, las etiquetas como amenaza de múltiples formas de exclusión, así como las políticas, las prácticas, los valores y la información que se difunde como elementos que conforman la cultura escolar, aumentando de esta forma las posibilidades de una formación centrada en el poder transformador y emancipatorio que se la ha conferido, contemplando la valoración de la pluralidad como principio para alcanzar fines de humanización.

Así pues, también la defensa por una educación humanista, cobra relevancia en la reivindicación de la dignidad, el desarrollo pleno y las posibilidades de participación de todos los sujetos, sin lugar a etiquetas o exclusiones. Podríamos hablar de una educación que promueva el desarrollo de una cultura inclusiva, asumiendo que esta forma parte de sus cualidades y principios.

Por lo tanto, surge la necesidad de que al interior del Proyecto Educativo Institucional se adopten las políticas necesarias para garantizar la plena acogida de todos los sujetos, a través de procesos crítico reflexivos que involucren toda la comunidad educativa y, de esta forma, puedan

permea la práctica pedagógica, los discursos y las formas de respeto hacia el otro en aras de superar la discriminación y lograr una convivencia armónica en y para la diversidad. Lo anterior contribuirá al desarrollo de una cultura inclusiva en el entorno escolar, así como en el conjunto de la sociedad con el fin de suprimir las formas de discriminación presentes y aportar a la creación de espacios acogedores para todos los sujetos.

1.4. Antecedentes

Inicio la ruta de los antecedentes presentando aquellos que hacen parte del problema de investigación, partiendo de la experiencia como docente de apoyo pedagógico que me ha permitido realizar un análisis sobre la implementación de las políticas en materia de educación inclusiva en la I.E Doce de Octubre del municipio de Medellín en relación con el fortalecimiento de una cultura inclusiva que, además, está articulada a los procesos de gestión, evaluación y calidad de la educación. Luego, relaciono aquellos antecedentes investigativos que guardan una relación histórica con el tema que se desarrolla en la presente investigación desde el marco internacional, nacional y local.

1.4.1 Antecedentes del problema

En mi ejercicio como docente de apoyo pedagógico empecé a orientar la incorporación del enfoque de educación inclusiva en la I.E Doce Octubre a finales del año 2019, teniendo como referente las orientaciones emitidas por la secretaría de Educación de Medellín en su versión 3, documento que es enviado a las instituciones Educativas, personal con el perfil de docentes de

apoyo y referenciado en la herramienta de autoevaluación institucional. En este documento se precisan diferentes asuntos de importancia para la presente investigación, entre los cuales destacan los siguientes:

1. La educación inclusiva se presenta como una condición de calidad. Por lo tanto, se plantea que los principios de diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad deben estar presentes en todos los proyectos educativos, así como en sus prácticas y la cultura escolar para que la palabra “calidad” pueda tomar real significado. En consecuencia, para el interés de la presente investigación, vale la pena revisar de dónde se toma el concepto de calidad educativa, cuáles son sus claridades e implicaciones, así como la coherencia existente entre los propósitos de la inclusión, las propuestas de transformación de la educación y el concepto señalado, el cual ha sido trasladado del contexto empresarial a la gestión educativa, teniendo implicaciones importantes en la comprensión de los procesos formativos.

2. La autoevaluación institucional se define como la herramienta que permite identificar los cambios a emprender. Es a través del análisis del entorno que se propone el reconocimiento de aquellos posibilitadores y barreras presentes en la apuesta de una educación para todos, para esto, se hace alusión a la Herramienta Integrada de Autoevaluación Institucional que es empleada por todos los establecimientos educativos de Medellín, para lograr procesos de reflexión frente a la realidad que les ocupa a través de unos descriptores que se miden en diferentes niveles de desarrollo (superior, alto, básico, bajo). De este proceso resulta conveniente abordar la necesidad de que la evaluación institucional se piense en los siguientes términos:

- La Herramienta Integrada de Autoevaluación sólo como uno de los medios para llegar al análisis contextual.

-
- La evaluación institucional debe permear la cotidianidad para que trascienda el ejercicio del cumplimiento y se convierta en un proceso de comprensión que permita cualificar la apuesta formativa.
 - Revisar las lógicas internas a nivel institucional con un compromiso ético que afine la evaluación de su realidad despojándose del ocultamiento y la complacencia.

La autoevaluación debe ser un proceso autónomo, por lo tanto, la I.E debe determinar los criterios para dicha autoevaluación. La ficha (herramienta) se convierte en el parámetro único, lo que tiende a instrumentalizar un proceso que es demasiado rico. ¿Cuál es la riqueza?, la capacidad de mirarme, ¿de analizar sobre mis propios criterios?

3. La participación es clave en la propuesta de una educación inclusiva. No basta entonces con la presencia, si esta no garantiza procesos reales de participación y aprendizaje para todos, lo cual es convertido en un reto de la práctica pedagógica, pues desde lo normativo se comprende y se ajusta a las políticas institucionales, pero en la práctica y la cultura institucional se evidencian grandes desafíos para validar la voz, la presencia, las características y posibilidades de cada ser.

Lo anterior me ha servido como lupa para identificar problemáticas en la operacionalización de las políticas internas en relación con la inclusión, ampliando mi comprensión sobre las formas en las que se concibe la diversidad, los prejuicios existentes frente a las manifestaciones del otro, el tratamiento que se da a la llamada inclusión desde los procesos de gestión, la apuesta por una educación para todos que es visible en el PEI, pero que difiere en los imaginarios asociados desde los diferentes actores institucionales. Esto me llevó a reflexionar en torno al reconocimiento y valoración de la diversidad en la Institución Educativa Doce de

Octubre, pues su realidad no se aleja de la discrepancia entre teoría y práctica dado que solo en el PEI se sustenta brevemente la existencia de un modelo pedagógico que proclama el reconocimiento de las características individuales de los estudiantes para garantizar la plena participación de los mismos, pero en el discurso de distintos actores y las prácticas pedagógicas, es común encontrar barreras actitudinales a partir de las cuales surgen formas de nombrar al otro que anulan la valoración del pluralismo y argumentan la necesidad de retornar a un modelo de escuela segregadora.

1.4.2. Antecedentes investigativos

En el ejercicio de revisión documental se encuentran estudios relacionados con el interés que moviliza esta investigación, los cuales se han llevado a cabo en ámbitos internacionales, nacionales y locales. Estos antecedentes se encuentran alojados en bases de datos académicas como Scielo, Dialnet, Redalyc y repositorio institucional UdeA.

La información extraída para la presente investigación porque es de gran pertinencia de acuerdo a los objetivos propuestos, es organizada a través en la matriz que se relaciona en los anexos.

1.4.2.1. Contexto internacional

En el contexto internacional, se halla en primer lugar, un artículo de investigación denominado **“Cultura y políticas inclusivas en profesorado chileno de educación primaria y**

secundaria” realizado por Espinoza et al. (2021) el cual corresponde a un proceso de maestría llevado a cabo en la Universidad Santo Tomás, sede La Serena (Chile).

Esta investigación realiza un análisis comparativo entre dos instituciones educativas regulares de la Región de Coquimbo, en Chile, con 88 docentes (67 mujeres y 21 hombres) que imparten clases en diferentes asignaturas y niveles de escolaridad, teniendo como objetivo “identificar las prácticas que los docentes declaran efectuar, asociadas a la cultura y políticas inclusivas en los centros educativos chilenos participantes, mediante la comparación de profesores agrupados según género, centro educativo al cual pertenecen y ciclo educativo o área en la que efectúan labores pedagógicas” (Espinoza et al., 2021, p. 25), siendo desarrollado a través de un enfoque cualitativo y un diseño correlacional transeccional. Para la recolección de información, las autoras emplearon como instrumento la escala de auto reporte Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula – Gepia, dado que este material les permitió recabar insumos sobre la percepción de los docentes acerca de su práctica pedagógica con relación la cultura y las políticas inclusivas, lo cual fue contrastado con la observación de la praxis.

En este estudio se señala que la educación inclusiva es un proceso que se va desarrollando con el tiempo, debido a la cantidad de cambios estructurales (políticas, percepciones, prácticas) que este conlleva, razón por la cual es posible aducir que todos los centros educativos tienen cierto grado de inclusividad que se va incrementando en la medida que se dan las condiciones óptimas para ello.

En este sentido, las autoras resaltan que las acciones que se desarrollen en pro de fortalecer la praxis pedagógica y la cultura escolar inclusiva deben ser intencionadas, planificadas y puestas en acción desde las distintas gestiones, espacios y propósitos que impactan la vida

institucional. Además, sostienen a través de la revisión documental realizada que es fundamental la implicación efectiva de todos los miembros presentes, favoreciendo un liderazgo distributivo que los comprometa a todos mediante procesos de reflexión – acción que permitan la determinación de objetivos comunes frente a una escuela inclusiva (Espinoza et al., 2021). De esta forma, en esta investigación se reafirma que la educación inclusiva “exige acciones para estimular esfuerzos coordinados y sostenidos basados en la idea de que los cambios de los estudiantes difícilmente pueden producirse a menos que se produzcan cambios en el comportamiento de los adultos” (Echeita y Ainscow, 2011, p. 40). Por lo tanto, lograr entornos escolares inclusivos implica la transformación de creencias limitantes frente al otro, así como la consolidación de una red de conocimientos, esfuerzos, propósitos y acciones que tengan de eje central la diversidad como posibilidad y no como obstáculo.

Entre los resultados que arrojó la investigación y que se enlazan con este proceso de indagación se destaca que cada institución educativa alcanza cierto nivel de inclusividad, construyendo así una identidad propia frente a este proceso, en el cual varían aspectos como el contexto, la relación entre docentes y estudiantes, cómo se implican los distintos actores educativos y la articulación que establecen entre la cultura y la praxis pedagógica. En articulación con lo anterior, se destaca que “la cultura inclusiva, dentro y fuera de un mismo establecimiento educacional, es más bien heterogénea y dinámica” (Espinoza et al., 2021, p. 23), por lo cual es posible y necesario encontrar tendencias en dicha cultura, identificar fortalezas, posibilitadores y posibles amenazas, dado que la inclusión como utopía nunca será un proceso acabado.

En segundo lugar, se referencia una investigación desarrollada en el marco de un curso de formación en educación inclusiva y estrategias diversificadas de enseñanza, el cual contó con la participación de 365 personas de diferentes escuelas pertenecientes a las localidades del norte,

centro y sur de Chile. Esta investigación se tituló **“Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente”** y tuvo como pregunta de investigación ¿cuáles son los elementos que, desde la voz de los docentes, actúan como barreras y facilitadores para una educación inclusiva en escuelas chilenas que reciben subvención del Estado? (Ulloa., et al, 2020, p. 192). En razón de la pregunta planteada, los autores realizaron una conceptualización sobre lo que son las prácticas y las políticas inclusivas retomando los planteamientos de Booth y Ainscow y afirman que la inclusión se ha presentado, desde lo conceptual, de manera ambigua y plural. También desarrollaron planteamientos interesantes alrededor de lo que implican las barreras y los facilitadores bajo el enfoque del modelo social y ecológico, con el fin de lograr prácticas y culturas inclusivas en el entorno educativo. En consecuencia, el objetivo principal se centró en “conocer los elementos que, desde la perspectiva de docentes en ejercicio, inciden en el desarrollo de una educación inclusiva en sus propios contextos escolares específicamente en las dimensiones de culturas, políticas y prácticas” (Ulloa., et al, 2020, p. 193) llevando a cabo un estudio cualitativo de carácter exploratorio y con un alcance descriptivo.

Se consideró como insumo esencial para la recolección de la información un trabajo escrito que se propuso realizar a los participantes, en este se registraron los facilitadores y las barreras que identificaron en sus contextos para lograr una educación inclusiva, lo cual arrojó como resultados que se relacionan con la presente pesquisa:

- Una de las barreras identificadas se relaciona con los prejuicios y etiquetas alrededor de la diversidad, especialmente de estudiantes con NEE como lo nombran en la investigación referenciada, lo cual genera que el profesorado regular derive su

atención completa a otros profesionales, dejando de asumir una postura ética y responsable frente a su rol.

- Enuncian la pertinencia que tendría el diálogo constante y democrático de todos los actores educativos, por ejemplo, en la toma de decisiones referente a la construcción y modificaciones de políticas que se acogen en el PEI.
- Con respecto al sistema educativo chileno se señala la carencia de pertinencia en las políticas formuladas, ya que desconocen contextos como el rural y se promulgan acciones desde los resultados de pruebas estandarizadas.
- Aparece el liderazgo distributivo como uno de los elementos posibilitadores de prácticas y culturas inclusivas, ya que la participación en espacios de reflexión y diálogo favorece la construcción de comprensiones acertadas frente a la diversidad y la inclusión.

Con base al análisis realizado, para la presente investigación es posible empezar a identificar categorías que pueden orientar la recolección de información y el plan de análisis en la presente investigación, ya que los resultados expuestos se relacionan de manera significativa con los elementos que configuran la situación problema.

En tercer lugar, desde el contexto internacional, se referencia el antecedente denominado **“Las representaciones sociales sobre la inclusión. Una mirada desde el campo de la educación básica”** investigación que se sintetiza en el artículo “Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales”. Esta se lleva a cabo en la ciudad de México, específicamente en una escuela de primaria ubicada al noroccidente de esta ciudad, bajo un enfoque cualitativo y teniendo

como propósito, de acuerdo con lo que señalan las autoras, “identificar las representaciones sociales que sobre la inclusión de la diversidad escolar tienen los maestros, directivos y supervisores de educación básica en México” (Garnique y Gutiérrez, 2012, p.2), orientando la recolección de información por medio de las preguntas “¿qué representación social de la inclusión de la diversidad escolar han construido los supervisores, asesores, directivos, maestros de grupo y maestros de educación? y ¿qué del discurso de su representación social se pone en práctica?” (Garnique y Gutiérrez, 2012, p. 7). Se emplearon técnicas como la observación, los cuestionarios y las entrevistas.

Se destaca del presente trabajo la relación que establecen las autoras entre las prácticas pedagógicas inclusivas y las representaciones sociales acerca de la inclusión, señalando que estas determinan las formas de pensar y actuar al unir el discurso con la práctica desde el conjunto de ideas, comprensiones y conocimientos que teje una persona alrededor de un objeto determinado y, de esta manera, construye el camino que considera propicio para abordarlo. Es así como las formas en que se da respuesta a la inclusión de la diversidad en el contexto escolar, responden a los constructos históricos y culturales sobre el otro, los mitos y las verdades acerca de la diversidad, así como a las tradiciones que se han transmitido en los espacios educativos en contra o a favor de la inclusión. Por lo tanto, se valida de esta investigación la necesidad de definir y caracterizar la inclusión desde las representaciones sociales que tienen lugar en un grupo determinado, pues estas influyen en la calidad de las interacciones y los principios de la práctica pedagógica. En esta dirección, Garnique y Gutierrez (2012) sostienen que:

La construcción de una escuela inclusiva, que atienda de manera equitativa a niños y niñas de cualquier condición social, física, religiosa, política o étnica, de diferentes capacidades

intelectuales, psíquicas, motoras y de rol sexual no es posible si no se identifica la representación social que sostienen los docentes con respecto a la inclusión de la diversidad escolar, en el marco de una educación para todos, la cual orienta su práctica pedagógica. (p. 4)

Estos planteamientos resultan ilustrativos para el presente trabajo, ya que caracterizar los lenguajes y las prácticas que se relacionan con una cultura escolar inclusiva implica la revisión de aquellas representaciones sociales que se traducen en los discursos y las acciones, toda vez que estas representaciones sociales se comprenden como:

(...) una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (Moscovici, 1979 citado en Mora, 2002, p. 7)

Finalmente, se encuentra relación con algunos de los resultados que arrojó la investigación referenciada y el presente trabajo, entre los cuales se destacan los siguientes:

- De acuerdo con las respuestas aportadas por los participantes acerca de las representaciones sociales construidas sobre la inclusión, se hace visible la adopción de un enfoque por competencias que responde a las características propias de un sistema neoliberal, elemento que se aborda en el planteamiento del problema como

contrapropuesta de una educación centrada en lo humano, pues privilegia asuntos como la eficiencia, la eficacia y la estandarización de los procesos.

- La inclusión requiere de procesos y actuaciones conjuntas que trasciendan los espacios de aula para que se puedan dar las transformaciones requeridas en todos los aspectos de la vida escolar (Garnica y Gutierrez, 2012). Así, en el entorno escolar que se lleva a cabo el presente trabajo, deberá analizarse la participación de los diversos actores, las responsabilidades de la inclusión sobre quién o quiénes recae y el compromiso asumido en el acto pedagógico, esto como posibilidad para identificar cómo se da la implementación de las políticas inclusivas adoptadas en la IE Doce de Octubre desde las prácticas pedagógicas.
- Las prácticas de los docentes se encuentran permeadas por componentes como la historia, la formación, la experiencia, entre otros (Garnica y Gutierrez, 2012), por lo tanto, transformar aquellas acciones que afectan el reconocimiento y la valoración del otro, implica la movilización de estructuras mentales que promueven barreras de tipo actitudinal con las cuales se generan posiciones de poder que dan cabida al binarismo incluidos - excluidos o diferente - normal.

1.4.2.2. Contexto nacional

A nivel nacional se relaciona el artículo de investigación denominado **“Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar”** llevado a cabo en un Centro Educativo del norte de Bogotá, planteando como objetivos “Identificar la percepción sobre la cultura y las prácticas inclusivas de los diferentes miembros de una comunidad educativa (familias,

profesores, estudiantes)” “identificar si se encuentran diferencias significativas al respecto en dichas concepciones entre los grupos que la conforman” (Cifuentes et al., 2017, p. 181). Su metodología se basó en un diseño mixto de tipo concurrente, a través del cual se buscó hallar las diferentes representaciones que tenían los miembros de la comunidad educativa sobre la cultura inclusiva. Contaron con la participación de 71 miembros, entre los cuales se encontraban estudiantes con y sin discapacidad, familias de estudiantes con y sin discapacidad y docentes. Estos participantes aportaron información para la investigación por medio de una entrevista semiestructurada y la aplicación del índice de inclusión de Booth et al. (2022).

Esta investigación se centra en el análisis de la cultura y las prácticas como elementos sustanciales para entender la inclusión en un lugar determinado, comprendiendo estos elementos desde el campo discursivo y lo que se puede observar. De esta manera, abordan aquellos componentes de la cultura y las prácticas que se encuentran relacionados con el sistema de creencias, actitudes, valores, imágenes y representaciones que median en la relación con el otro, ya que esto determina el obrar y, por ende, las posibilidades de inclusión.

Un elemento importante que es nombrado por las autoras es que el éxito en el proceso de inclusión, en este caso inclusión en el contexto educativo, depende de las condiciones particulares del lugar donde se gesta la propuesta de reconocimiento y valoración de la diversidad que caracteriza los estudiantes, sosteniendo que “es importante pensar en las necesidades específicas de los centros educativos con el fin de apuntar a la construcción de un modelo de inclusión localmente situado” (Cifuentes et al., 2017, p. 5). Lo anterior guarda coherencia con algunos planteamientos expuestos en la presente investigación, pues se señala el interés de promover la construcción conjunta de significados, procesos y políticas de inclusión para facilitar la comprensión y la incorporación de lo señalado en la cultura escolar.

Otro asunto que vale la pena destacar está relacionado con las prácticas de discriminación positivas, es decir, aquellas que se validan por diferentes actores de la comunidad al considerarse incluyentes, pero que en realidad promueven creencias centrados en el déficit, la carencia y la necesidad educativa especial, bajo la justificación de que a los docentes les falta preparación necesaria para cumplir con los principios de equidad y participación, de manera que a todos los estudiantes se les pueda garantizar situaciones de aprendizaje con las que se reconozcan sus particularidades. En este sentido, desde los resultados se describe una ruptura entre las prácticas y la cultura inclusiva, dado que los estudiantes participantes refieren experiencias de segregación desde lo pedagógico y en la relación con pares, lo cual es argumentado también por docentes.

Lo anterior tiene gran significado para la presente investigación que se encuentra en desarrollo, pues es claro a través de diferentes antecedentes que el proceso de inclusión se encuentra permeado por brechas en las políticas, las prácticas y la cultura, pues su articulación precisa no solo del trabajo articulado con todos los actores, sino también del derribamiento de estructuras mentales asociadas a normalización de los cuerpos, el aprendizaje, la enseñanza, las formas de ser y vivir que no solo se acentúan en el ámbito educativo.

1.4.2.3. Contexto local

En este contexto se encuentra el trabajo de investigación **“Culturas, Políticas y Prácticas Inclusivas en atención a estudiantes con discapacidad: ¿Proceso que tensiona la convivencia escolar?”** el cual fue desarrollado en el marco de la maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, Medellín, específicamente en la línea de democracia y convivencia escolar, por Murillo Hoyos, C. (2020).

El autor presenta la situación problema que motivó la investigación por medio de ejes de análisis que desarrolla desde la relación entre su experiencia como docente y la observación continua de algunas tensiones presentes en el establecimiento educativo Alfonso López Pumarejo, centrando su mirada en los factores asociados con la atención de niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual en el marco de la educación inclusiva.

De esta forma, en su planteamiento del problema, realiza una amplia descripción de los elementos implicados que permiten u obstaculizan la incorporación de políticas, prácticas y cultura inclusiva, para atender a la población en situación o riesgo de exclusión, específicamente aquella con discapacidad, pero considerando que la diversidad humana involucra diferentes géneros, clases sociales, culturas y capacidades que han sido motivo de exclusiones.

Por consiguiente, Murillo (2020) plantea como objetivo general de este estudio “problematizar las culturas, políticas y prácticas que se disponen en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la I.E. Alfonso López Pumarejo a la luz de la convivencia escolar” (p.42), lo cual se lleva a cabo mediante el paradigma de investigación cualitativa y el método de estudio de caso, para centrar la observación en las dinámicas relacionales del grupo 7°5, especialmente “(...) aquellas que se tejen en torno a una estudiante diagnosticada con DI, esquizofrenia y fibrosis quística” (Murillo, 2020, p. 71)

Se emplearon como instrumentos de recolección de información el taller reflexivo, la entrevista, los relatos y la toma de notas y, para efectos del análisis de los datos, se agrupó la información en las categorías “Culturas, Políticas y Prácticas inclusivas, Discapacidad y Convivencia Escolar” (Murillo, 2020, p. 81) relacionadas con los objetivos planteados. Finalmente, los hallazgos permitieron el diseño de una propuesta para mejorar el problema identificado por el investigador en su ejercicio como docente.

Este trabajo de investigación aborda diferentes tensiones desde las cuales es posible comprender las barreras que han obstaculizado los procesos de inclusión en escenarios educativos, lo cual, para efectos de la presente investigación aporta insumos de análisis sobre las construcciones que se han elaborado en los ámbitos políticos, educativos y sociales para atender a la diversidad de los sujetos.

Por otro lado, se encuentra la tesis de maestría denominada **“EDUCACIÓN PARA TODOS: Problematicación del discurso sobre educación inclusiva, como dispositivo gubernamental”**, en la cual Ramírez (2017) planteó como objetivo principal “problematizar el discurso sobre educación inclusiva en Colombia, por medio de una reflexión crítica en torno a la política pública, y de la activación de narrativas particulares en torno a la experiencia de Educación inclusiva”, ubicándose metodológicamente en el paradigma cualitativo y el enfoque biográfico-narrativo, contando además con el método de la problematización para ampliar comprensiones entorno al discurso gubernamental de la educación inclusiva.

La autora parte de su experiencia de vida como medio para problematizar el discurso de la educación inclusiva en Colombia, a la luz de las políticas educativas que amparan dicho propósito y la realidad que experimenta en la Institución educativa donde se encuentra matriculado su hijo, quien cuenta con un diagnóstico de dificultades en el aprendizaje y ha enfrentado una serie de situaciones que lo ponen en desventaja frente a sus pares. En este sentido, esta investigación resulta pertinente para la presente pesquisa debido a que se desarrollan una serie de planteamientos que dan cuenta de la desarticulación entre la propuesta de inclusión de la Institución Educativa y la práctica pedagógica, exponiendo que las políticas de educación inclusiva se plantean como norma general, por lo cual resultan ambiguas e inflexibles en algunos casos, lo que puede generar sobrecarga en el estudiante que se encuentra en la posición de incluído y su familia al tener que

encajar en un currículo que poco considera las condiciones particulares de los estudiantes, tal y como lo expone Ramírez (2017) en el siguiente fragmento de su relato:

Mi pequeño hijo, que a escasos ocho años intenta adaptarse a una escuela que lo recibe, amparada en los decretos y normas vigentes dispuestas por el Ministerio de Educación, pero que al fin de cuentas hoy, después de tres años de intentar encajar no ha sido posible; en algún momento me he sentido culpable por no reclamar a sus docentes, a la Institución, al mismo Estado, mi papel de maestra –sin serlo formalmente–, el derecho prometido en las normas, el derecho a ser educado desde sus necesidades, el derecho a la igualdad. (p. 23)

Es así como esta investigación ilustra frente a aquellos elementos de la educación inclusiva que deben analizarse, discutirse y replantearse para configurar culturas escolares que realmente amparen la valoración del otro, validen las distintas formas de aprender, relacionarse y tejer la vida misma, desde una propuesta pedagógica integral, más humana y cada vez menos acentuada en un enfoque mercantilista disfrazado de calidad y pertinencia, pues abrir las puertas a todos no significa que cada uno cuente con la posibilidad de participar plenamente.

Por lo anterior, se considera pertinente hacerle rastreo a lo que en el presente antecedente se denomina dispositivo gubernamental, considerando que la educación inclusiva como apuesta política puede obedecer a principios éticos que busquen respetar la vida en todos sus matices, como también puede promover una sola forma de actuación como mecanismo de control frente a lo que el Estado pretende que se haga, contando con fines que no son en esencia los que se promulgan. Es decir, se imparte un deber ser, en este caso para el sistema educativo, que cree puede aplicarse con exactitud a todos los entornos escolares de la misma manera.

En consecuencia, desde las conclusiones expuestas en este antecedente, se puede establecer relación de las siguientes con la presente investigación.

En primer lugar, considerar que el cambio en las estructuras educativas y sociales tiene hoy una gran relevancia, pues todos y todas en medio de nuestras particularidades deberíamos contar con la posibilidad de pertenecer a un espacio, un grupo, un proceso, una Institución Educativa, sin que tenga que nombrarse la existencia de algún sujeto como un acto de inclusión.

En segundo lugar, apropiarnos de la tarea de ir más allá de la norma – reglamentación que nos dice cómo hacer las cosas en el plano de la inclusión, ya que el sentido primordial en el acto pedagógico debe ser la ocupación por la condición humana, preguntarse por el cómo aprende, qué le gusta, cuáles son sus habilidades y necesidades de apoyo, sin lugar a etiquetas o posiciones entre incluidos y excluidos. En suma, se precisa de una educación humana, consciente, reflexiva, sentipensante y ajustada a la realidad de los sujetos que se abren al mundo con ella.

En tercer y último lugar, promover el diálogo y el encuentro con el otro para conocer sus comprensiones, validar aquellas representaciones que promueven la valoración de la diversidad y reflexionar frente a los discursos y las prácticas que se quedan en procesos de integración. Se hace entonces necesario abrir la escuela a la comunidad para que juntos se construya el camino a recorrer que permita la eliminación de barreras de distinto índole.

1.5. Objetivos

1.5.1. General

- **Comprender** los modos de articulación entre políticas y prácticas institucionales, tendientes a favorecer el desarrollo de una cultura inclusiva en la I.E Doce de Octubre del municipio de Medellín.

1.5.2. Específicos

- **Caracterizar** los lenguajes y las prácticas pedagógicas que se relacionan con el desarrollo de una cultura inclusiva.
- **Identificar** cómo se da implementación de las políticas adoptadas en el PEI en relación con las prácticas pedagógicas que favorecen el desarrollo de una cultura inclusiva en la institución educativa Doce de Octubre.
- **Construir** una propuesta pedagógica que favorezca la articulación entre políticas y prácticas inclusivas.

2. Marco Referencial

Este marco teórico referencial se divide en dos secciones: primero, un marco legal, que presenta las regulaciones establecidas por el Estado Colombiano, las regulaciones internas de la I.E. Doce de Octubre y las normas de otras entidades nacionales e internacionales que son importantes en el desarrollo de esta investigación porque además de ser la base para la propuesta que se presenta, pueden ayudar a entender un poco mejor y desde un recorrido cronológico en qué aspecto de la educación inclusiva está enfocada cada regulación.

En segunda instancia, el marco conceptual en donde se especifican los planteamientos teóricos desde los que se fundamenta la propuesta diseñada.

2.1 Marco Legal

Desde lo jurídico, la inclusión educativa es entendida como una reforma que abarca nuevas regulaciones para transformar las prácticas educativas tradicionales que apoyan y promueven la exclusión social, una consecuencia de las actitudes y respuestas que se le imponen a la diversidad en raza, clase social, etnicidad, religión, género y habilidad. Concebida así, la inclusión se basa en la creencia de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa.

2.1.1. Políticas internacionales

Internacionalmente, la educación empieza a reconocerse como un derecho humano fundamental del que deben disfrutar todas las personas desde 1948, con la expedición de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, este documento en su artículo 26 declara que: “toda persona tiene derecho a la educación” y agrega que esta tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.

Con el pasar del tiempo se hace evidente que la educación debe buscar un modelo educativo que atienda y se adapte a la diversidad de los educandos sin importar sus condiciones físicas, raciales, económicas, culturales, etc. Es así como en 1989, el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia -UNICEF- promulga la **Convención de los Derechos del Niño** un tratado internacional que reconoce al niño como sujeto de derechos y determina que los Estados se comprometen a respetar, proteger y hacer efectivos los derechos que tienen todos los seres humanos menores de 18 años. La Convención también reconoce que todos los niños tienen derecho a la supervivencia y al desarrollo, *a crecer sin sufrir discriminación*, a expresar su opinión y a participar en la sociedad. Muchos Estados han promulgado legislaciones específicas en su legislación nacional para poder atender los derechos proclamados en esta Convención. De resaltar en ella, el artículo 2:

1. Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los

impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales.

2. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares. (UNICEF, 2006, p. 10)

En la Conferencia Mundial de Educación para Todos realizada en Jomtien, Tailandia en el año de 1990, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) empieza un movimiento buscando lograr la cooperación internacional para crear el acceso universal a la educación básica para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos. En la *Declaración Mundial sobre educación para todos o declaración de Jomtien*, elaborada durante esta reunión se planteaba alcanzar el objetivo de acceso universal a la educación básica para el final de la década y, aunque ese objetivo no se había alcanzado para el año 2000, en el *Foro Mundial de Educación para Todos* llevado a cabo en Dakar en el año 2000 se le dió nuevo impulso. En este foro, más de 164 gobiernos se comprometieron a generar espacios para analizar y llegar a consensos internacionales sobre la educación adecuada para atender las necesidades educativas que se presentan a través de 6 objetivos de Educación Para Todos (EPT), “incorporando los conceptos de igualdad entre sexos y educación de calidad” (UNESCO, 2021).

Durante este proceso, se realizó, además, en 1994 la “*Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas*”, en Salamanca, España. En esta reunión, a la que asistieron 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, se reafirmó el compromiso con la Educación para Todos. Destacándose que entre sus conclusiones se reconoció que la enseñanza para todos los

niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad debía impartirse dentro del sistema común de educación.

[...] las escuelas ordinarias, con una orientación inclusiva, representaban ser el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, permitían crear una sociedad integral y resultaban ser una educación efectiva para los niños y eficaz para el sistema educativo. Esto significó un cambio importante para la dirección de las políticas educativas en muchos países e, incluso, ocasionó que algunos representantes continuaron abogando por tener una enseñanza separada para cierto tipo de estudiantes. (Unisabana, 2017)

Es necesario resaltar entonces que la base principal de la educación inclusiva es que todos los estudiantes deben aprender juntos, sin importar las dificultades o diferencias que puedan tener, poniendo el énfasis en las relaciones sociales como forma de combatir la discriminación.

La *Convención de los derechos de las personas con discapacidad*, adoptada por la ONU en 2006, tiene como propósito cambiar las actitudes y los enfoques sobre las personas con discapacidad y promover el respeto por su dignidad inherente. Busca vencer las consideraciones que se hacen de las personas con discapacidad como: “"objetos" de caridad, tratamiento médico y protección social a considerar a las personas con discapacidad como "sujetos" con derechos, capaces de reclamar esos derechos y de tomar decisiones para sus vidas basadas en su consentimiento libre e informado, así como de ser miembros activos de la sociedad” (ONU, <https://www.ohchr.org/es/treaty-bodies/crpd/background-convention>)

Una de las obligaciones principales que se requiere de los Estados que la adoptan es la de garantizar la participación de las personas con discapacidad en la toma de decisiones, la

aplicación y supervisión de las regulaciones que los afectan. Decisión representada en el lema de la convención: “nada sobre nosotros sin nosotros”.

Este convenio en su artículo 2 presenta las definiciones de términos como ajustes razonables y diseño universal, que luego se adoptarán en la ley 1346 de 2009 y el decreto 1421 de 2017 en Colombia y que serán necesarios tener en cuenta para la elaboración de la propuesta a presentar.

Por “ajustes razonables” se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales;

Por “diseño universal” se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El “diseño universal” no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten. (ONU, <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>)

En 2015, en una cumbre de las Naciones Unidas se aprobaron los **Objetivos de Desarrollo Sostenible-ODS-** para 2030. Con estos objetivos que se pretende sean de aplicación universal se busca que los países refuercen su interés por poner fin a la pobreza, reducir la desigualdad y luchar contra el cambio climático. El objetivo de

desarrollo sostenible #4, titulado Educación de Calidad, tiene como propósito:

“Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos

Algunas de las metas de este objetivo y que tienen relación con esta investigación son:

- Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces.
- Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.
- Construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos. (ONU Mujeres, <https://www.unwomen.org/es/news/in-focus/women-and-the-sdgs/sdg-4-quality-education>)

2.1.2. Políticas nacionales

El marco normativo nacional será analizado a partir de la Constitución política promulgada en 1991, debido a que esta ordena considerar a la educación como un *derecho* y un servicio público que en Colombia se debe atender de forma obligatoria y gratuita a todos los

menores entre los 5 y 15 años de edad, que debe ser garantizada no solo por la sociedad y la familia, sino también por el Estado. Y que le asigna a este último ente las funciones de realizar las regulaciones y ejercer la vigilancia pertinente para que sea un servicio de calidad, que asegure la mejor formación de los educandos; además, debe *garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para el acceso y permanencia en el sistema educativo* [cursiva agregada]. (Constitución Política de Colombia, 1991, Artículo 67)

Uno de los grandes aciertos de la Constitución de 1991 en general, fue la de tratar de superar un orden normativo homogeneizante y excluyente, a fin de construir una sociedad plural, diversa y más incluyente; y para cumplir con ese fin se empiezan a reformar diversas regulaciones, entre ellas las de educación, uno de los principales ítems que deben modificarse para lograr ese objetivo de incluir la gran diversidad que en Colombia se presenta.

Luego en 1994 se expide la ley General de Educación o Ley 115, la cual tiene como objeto regular la Educación como un servicio público y un derecho que debe estar acorde a las necesidades e interés de cada persona y que está fundamentado en la libertad de aprendizaje, educación, investigación y cátedra, de igual manera se puede leer que esta ley:

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social. (Ley 115, 1994, Artículo 1)

Otro artículo que es importante tener en cuenta para la propuesta a presentar, hace referencia a la autonomía que le concede la ley a las instituciones educativas para organizar los planes de estudio de acuerdo a los contextos, necesidades y características especiales que tiene la región o la comunidad educativa en particular:

Autonomía escolar. Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional. (Ley 115, 1994, Artículo 77)

Aunque la ley General de Educación postula entre sus fines desarrollar unas políticas que aseguren la educación de la gran diversidad que abarca al país, al referirse a adultos, campesinos, grupos étnicos, personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, a personas con capacidades excepcionales y a personas que requieren rehabilitación social, todavía deja vacíos y en su lenguaje todavía usa términos como *integración y personas con limitación*. Esta política de integración asegura el continuismo de lo que ya se manifestaba en la escuela, debido a que, aunque se permite el acceso de seres diferentes a la escuela, los señala como los seres diferentes o “anormales” que deben ser normalizados. Carlos Skliar (2005) considera que en realidad esta política no implica un cambio, sino que al contrario se da una *inclusión excluyente*, se crea la ilusión de que la escuela es un territorio inclusivo, pero en ese espacio se vuelve a dar la expulsión de todos los que se consideran ambiguos o anormales:

He visto con demasiada frecuencia cómo la idea de integración/inclusión acaba por traducirse en una imagen más o menos definida: se trataría de dejar la escuela tal como era y como está, y de agregarle algunas pinceladas de deficiencia, algunos condimentos de alteridad "anormal". Sólo eso, nada más que eso. (p.18)

Después de la ley General de Educación, cuyo discurso proclama la implementación de una educación inclusiva se empiezan a promulgar gran cantidad de normas, directrices y orientaciones legales cuya meta en el papel es asegurar el derecho a tener una educación de calidad y para todos. Entre esas leyes están: la Ley 361 de 1997, en la cual se habla de que el Estado Colombiano deberá promover la *integración de la población con limitación* a las aulas regulares en los establecimientos educativos adoptando acciones pedagógicas para integrar académica y socialmente a los limitados. (Ley 361 de 1997, Artículo 11). La ley La Ley 762 de 2002, que ya en su texto utiliza el término personas con discapacidad; la Ley 1145 de cuyo objeto es impulsar la formulación e implementación de la política pública en discapacidad, entre entidades públicas del orden nacional, regional y local, las organizaciones de personas con y en situación de discapacidad y la sociedad civil; la ley 1346 de 2009 cuyo propósito es seguir regulando lo acordado internacionalmente en la Convención de los derechos de las personas con discapacidad de 2006; el Decreto 366 de 2009 que reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva; el Decreto 1421 de 2017 y de muy reciente expedición la ley 2216 de 2022, cuyo objetivo es promover la educación inclusiva efectiva y el desarrollo integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos

de aprendizaje desde la primera infancia hasta la educación meta en las instituciones públicas y privadas del país.

El Decreto 1421 de 2017 se apoya en la Constitución Política de Colombia que reza que “el Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación, e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos a quienes se prestará la atención especializada que requieran” (Const., 1991, art. 47) y señala que “la educación de personas con limitaciones físicas o mentales o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado” (Const., 1991, art.68), la atención especializada a la que se refiere el gobierno, fundamentándose en la carta política, es insuficiente.

Con respecto al *Decreto 1421* de 2017, este establece que todos los estudiantes con discapacidad, sin discriminación alguna, tienen el derecho de acceder a la oferta institucional existente, cercana a su lugar de residencia, con estudiantes de su edad y a recibir los apoyos y ajustes razonables que se requieren para que tengan un proceso educativo exitoso. Además, establece una educación bilingüe, en la lengua de Señas Colombiana como segunda lengua; y bicultural para la población con discapacidad auditiva al que se debe acceder en cualquier establecimiento educativo regular e instituye un modelo educativo flexible para estudiantes que por sus condiciones de salud permanezcan mucho tiempo en centros hospitalarios o en sus hogares.

Aunque en teoría el Estado a través de todas estas políticas enuncia su compromiso para garantizar una atención educativa adecuada a las poblaciones vulnerables, es frecuente ver que, en la práctica, el gobierno no destina los recursos suficientes que permitan velar por el cumplimiento de la ley, procurando las condiciones necesarias para favorecer a dichas

poblaciones. Según el MEN (2014) la atención educativa de las personas con discapacidad se ha enfocado en el acceso al servicio educativo, constituyéndose todavía en un desafío, la garantía de este derecho en cuanto a las demás condiciones requeridas para su real inclusión en el proceso educativo colombiano.

En el caso de la I.E. Doce de Octubre, las decisiones que se toman a nivel institucional apuntan a dar respuesta a las necesidades de la población estudiantil desde el ámbito legal. Sin embargo, los recursos que se requieren para diseñar estrategias que procuren el cumplimiento de la legislación educativa, en la cual se sustenta toda acción o propuesta a nivel interno, parecieran ser insuficientes. Por citar un ejemplo, uno de los argumentos que emergen en la planta docente de la institución para resistirse a la implementación de políticas educativas relacionadas con la inclusión, tiene que ver con que anteriormente la población con discapacidad contaba con aulas de apoyo en las que se daban procesos educativos diferenciados que permitían brindar una mejor atención a los estudiantes identificados con NEE. Por lo tanto, aún muchos de los docentes que conocieron esta estrategia argumentan que la institución no está preparada para brindar el servicio educativo a estos estudiantes, debido a que no cuenta con este recurso. De hecho, dentro de la plataforma virtual que maneja la institución, hay un formato en el que se diligencia si el estudiante asiste al aula de apoyo o no. Lo cual es contradictorio con el hecho de que no existe ninguna en el plantel. Así mismo, las reformas que se hacen a nivel institucional con miras a procurar que el proceso de inclusión educativa se lleve a cabo, en mi concepto, son incoherentes pues el modelo pedagógico continúa al servicio del sistema económico neoliberal ya que este no muestra visos de una transformación real de la institución que permita hablar de un enfoque más humanizante.

2.2 Referentes conceptuales

El presente marco conceptual se fundamenta en una construcción teórica a la luz de los conceptos esenciales que emergen a esta investigación: educación inclusiva, lenguajes y prácticas inclusivas y cultura escolar. Estos conceptos son abordados desde diversos autores y enmarcados en los objetivos que en este trabajo se proponen, con el fin de realizar un recorrido al objeto de estudio y, de esta manera, comprender los elementos clave de la presente investigación.

2.2.1. *Educación Inclusiva*

El concepto de educación inclusiva, como base de este trabajo de investigación es una fuente teórica inicial para tomar posición y especificar desde qué planteamientos teóricos y perspectivas se comprende este propósito de la inclusión como promesa de una “educación para todos”, dando lugar y representación a la diversidad en el ámbito educativo. Es así como en un primer lugar se retoma la definición que realiza en el año 2005 la UNESCO:

[...] es un proceso para responder a la diversidad de todos los estudiantes, garantizando su presencia, participación y logros; atendiendo especialmente a quienes, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados” y continúa aclarando que: “por esto

es necesario definir políticas y programas educativos, con el fin de que la educación sea para todos (UNESCO, 2005, p.)⁴

Por lo tanto, desde este punto de vista, la inclusión plena de todos los sujetos en el espacio escolar trasciende el concepto y la mirada de la integración, razón por la cual es importante resaltar las diferencias de sentidos que se presenta entre estos dos conceptos según Pilar Arnaiz:

1) El concepto de inclusión comunica más claramente y con mayor exactitud, que todos los niños necesitan estar incluidos en la vida educativa y social de las escuelas del barrio, y en la sociedad en general, no únicamente dentro de la escuela ordinaria.

2) El término integración está siendo abandonado, ya que implica que la meta es integrar en la vida escolar y comunitaria a alguien o a algún grupo que está siendo ciertamente excluido. El objetivo básico de la inclusión es no dejar a nadie fuera de la escuela ordinaria, tanto educativa, física como socialmente.

3) La atención en las escuelas inclusivas se centra en cómo construir un sistema que incluya y esté estructurado para hacer frente a las necesidades de cada uno de los alumnos. No se asume que las escuelas y aulas tradicionales, que están estructuradas para satisfacer las necesidades de los llamados “normales” o la mayoría, sean apropiadas y que cualquier estudiante deba encajar en lo que ha sido diseñado para la mayoría. Por el contrario, la

⁴Esta definición se retoma debido a su implicación en la elaboración de políticas de orden nacional e internacional que han impactado los procesos de inclusión en la educación, dejando claro que esta postura no se adopta de manera literal y acrítica en la presente investigación.

integración de estos alumnos lleva implícito que realmente estén incluidos y participen en la vida académica. De aquí, la responsabilidad del equipo docente de la escuela, ya que tiene que acomodar ésta a las necesidades de todos y cada uno de sus alumnos.

4) Asimismo, hay un cambio con respecto al planteamiento de ayudar sólo a estudiantes con discapacidades. El interés se centra ahora en el apoyo a las necesidades de cada miembro de la escuela. (Pilar Arnaiz, 1996, citado por Herrera, 2016, p.23)

En esta dirección, se entiende entonces que “la educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad” (Parra, 2010, p.77) siendo de vital importancia garantizar la participación en la vida institucional de todos los sujetos inmersos, así como reconocer las necesidades y limitaciones del sector educativo para llevar a cabo una propuesta formativa que se articule con otros sectores, programas, entidades y demás aliados que permitan pluralizar la inclusión desde sus contextos de aplicación, saberes y trayectorias. Además, resulta necesario hacer énfasis en que no es responsabilidad solo de un sector o de unos cuantos comprometidos e interesados que hagan parte de la escuela, sino una relación de saberes, prácticas y construcciones dinámicas, en constante evolución y reflexión, pues responder a la diversidad requiere que esta pueda “situarse en el corazón mismo de todo el trabajo de la escuela, siendo elemento esencial de la planificación del desarrollo, y llevado a cabo por todos los que tienen responsabilidad en el liderazgo y en la gestión escolar” (Ainscow, 2001a, p. 2).

De acuerdo con lo señalado hasta el momento, se asume que los procesos de inclusión envuelven un gran desafío para las instituciones educativas y la sociedad en general, ya que cumplir

este propósito implica que sus miembros se sepan valiosos e importantes, fortaleciendo así un sentido de comunidad en donde todos – no solo los grupos llamados vulnerables - sientan que pertenecen, que tiene apoyo y apoyen a los otros, mediante el derribamiento de representaciones que ubican algunas diversidades como obstáculo. Es así como la educación inclusiva debe complejizar sus reflexiones, de manera que surja la posibilidad de reconocerla más allá de su cumplimiento como norma general. Aunando a lo anterior, Yarza (2013) sostiene que:

Los discursos de lo escolar que reivindican la inclusión como reforma y política, plantean la transformación de las condiciones y prácticas actuales de la escuela, encontrándose estratégicamente articulada al ciclo de mejoramiento continuo, los procesos de direccionamiento y evaluación (de niños, de aula, de maestros, de escuelas, del servicio), es decir, con los discursos, prácticas y técnicas de la calidad-cobertura y la gestión escolar. (p. 37)

Así pues, asuntos como la eficacia, la cobertura, la calidad y la estandarización de los procesos amparan las prácticas de normalización y homogenización de los sujetos, sus manifestaciones, saberes y realidades que aun perviven en la escuela, ya que marcan la ruta a seguir para todos los establecimientos educativos, definiendo desde dónde se autoevalúan, emprenden acciones de “mejora”, priorizan aprendizajes, diseñan currículos y se asumen inclusivos bajo la noción de calidad. Todo esto sucede mediado por un discurso de una educación para todos. Por tanto, incluir a todos los sujetos en la vida escolar y social puede materializarse de acuerdo con la comprensión y posición que se adopte sobre este proceso, lo cual es expuesto por Skliar como:

La inclusión “es”, al fin y al cabo, lo que hagamos de ella, lo que hagamos con ella. No “es” en sí misma, por sí misma, desde sí misma, por propia definición. Así, tendríamos que ver en boca de quienes aparece la palabra “inclusión” y no tanto qué significa la palabra inclusión. (Skliar, 2008, p.6).

Lo anterior devela uno de los asuntos dilemáticos en la comprensión, desarrollo y cumplimiento de propuestas de inclusión, pues indiscutiblemente este concepto y realidad debe construirse en cada espacio escolar y social a la luz de la crítica y reflexión permanente sobre las pretensiones que la acompañan, fijando realmente la atención en la escucha activa y atenta del otro, las experiencias, los lugares, las prácticas, las trayectorias y todo aquello que pueda representar la pluralidad del ser, pues finalmente la educación, en esencia, debe constituirse como “un medio creativo, humanista y transformador para construir una sociedad más justa”(Rodríguez, 2017, p. 163). En síntesis, la educación inclusiva debe tener una relevancia democrática que permita abrir, construir, potenciar y afirmar la garantía de otros derechos, transformando así aquellas condiciones que opacan la dignidad del ser humano, generando espacios vitales para el debate empático y la construcción de comunidad.

2.2.2. Prácticas pedagógicas inclusivas

Al conjunto de acciones diarias que desarrolla un docente se le ha denominado práctica pedagógica, la cual se encuentra influida por unos saberes específicos y el desarrollo de unos propósitos formativos predeterminados por el Estado a través de sus políticas educativas y orientaciones. Desde el PEI de la IE Doce de Octubre (2023), se define la práctica pedagógica como “las actividades referidas a lo pedagógico y a la didáctica, el qué se enseña a los estudiantes para que aprendan y desarrollen sus competencias para la vida” (p. 51), de tal forma que el

docente en el ejercicio de sus funciones determina los contenidos, las formas de posibilitar los aprendizajes, los recursos a implementar y el diseño de estrategias para promover el desarrollo de unas habilidades y competencias determinadas en los estudiantes.

Sin embargo, en la presente investigación, resulta importante comprender la práctica pedagógica como la apuesta política y formativa del maestro, la cual se compone de crítica, reflexión y autoevaluación permanente, pues más allá de encontrarse estrechamente ligada a unos propósitos de formación definidos en un PEI, esta se compone de una red de elementos más compleja porque articula “prácticas institucionales, prácticas de saber y prácticas respecto a sí mismo” (Martínez, 2012, p. 62).

Es así como la práctica pedagógica se nutre de los vínculos existentes entre escuela, familia, sociedad y cultura, dado que no funciona aislada de los elementos que dan lugar a la identidad de los sujetos, las experiencias de vida, las condiciones de los contextos y los demás elementos que conjugan las interacciones que se tejen en el aula de clase, comprendiéndola entonces como “una noción metodológica; de aquello que acontece en el salón de clase, de lo que hace cotidianamente el maestro, y como noción discursiva; que está constituida por el triángulo institución (escuela), sujeto (el docente) y discurso (saber pedagógico)” (Zuluaga, 1984, p.)

En esta dirección, Zuluaga (2019) también sostiene lo siguiente:

Provisionalmente, considero la *práctica pedagógica* como noción metodológica que designa:

1. Las relaciones entre saberes, sujetos e instituciones.
2. Los dispositivos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los niveles de enseñanza infantil, primaria y secundaria.

3. Una pluralidad de nociones y conceptos pertenecientes a diversos campos de saber para educar, enseñar y formar a través de la memoria activa del saber pedagógico.
4. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan las prácticas pedagógicas.
5. El entramado de tensiones y relaciones de saber y de poder para llevar a cabo la producción de subjetividades del maestro y del alumno.
6. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica a partir de las relaciones que establece con la sociedad, la cultura y los campos conceptuales de la pedagogía.
7. Las posiciones de sujeto que demandan al maestro las distintas tradiciones pedagógicas.
8. El lugar donde el maestro produce saber pedagógico a partir de la relación entre la experiencia, la cultura y los campos conceptuales de la pedagogía. (párr. 42)

De esta manera, entender la práctica pedagógica también implica reconocer que “no es un concepto cerrado o mejor no es coherente en todas sus partes, no permanece intacta desde hace 33 años a hoy, no es, deviene” (Martínez, 2012, p. 62). , por lo tanto, es necesario centrarla en un momento histórico y lugar determinado, para visualizar sus particularidades, así como el discurso y el saber que se materializan en ella, permitiendo reivindicar la posición reflexiva del maestro que lo niega como un simple transmisor de conocimientos que ampara las lógicas del Estado y valida la escuela como escenario de reproducción del sistema.

Ahora bien, con este panorama general frente al concepto de práctica pedagógica, se precisa describir su relación con los procesos de inclusión, teniendo en cuenta que las prácticas

pedagógicas inclusivas trascienden las pautas, actividades, ejercicios, talleres y evaluaciones que se realizan en un aula en el que hay estudiantes con ritmos y capacidades de aprendizaje diferentes, ya que el maestro debe interesarse también por llevar a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje que dé camino a la construcción de una sociedad cada vez más justa, respetuosa de la diversidad humana y sujeta a las realidades que tejen las distintas formas de organizar la vida, con el fin de “asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela.” (Booth y Ainscow, 2000, p.18).

Además de lo señalado, las prácticas a las que se hace alusión también acogen las interacciones que se gestan en otros espacios institucionales, siendo importante considerar los lenguajes, creencias y posturas que se asumen respecto al otro, pues esto determina las posibilidades de participación que se brindan o las formas de exclusión que se generan por cuestiones biológicas, psicológicas y socioculturales que configuran la diversidad entre los sujetos. En suma, las prácticas pedagógicas inclusivas deben contemplar actitudes de respeto y de empatía hacia todos los seres humanos, independientemente de sus particularidades, como valores inherentes a la formación escolar, lo cual exige la adopción de una postura como maestro que cuestiona la implementación explícita de las leyes, realiza lectura permanente del entorno, no permanece inmóvil frente a los dispositivos y discursos adoptados a nivel institucional y se encuentra en constante reconfiguración de su saber pedagógico.

2.2.3. Cultura escolar

Desarrollar en la presente investigación el concepto de cultura escolar implica traer a colación las diferentes áreas del saber que se han ocupado de descubrir sus límites, componentes,

usos y significados. Así, las áreas de saber que se consideran en este trabajo son: la antropología, la sociología y la pedagogía, esta última como el campo de mayor aporte para contextualizar este concepto desde su relación con los procesos de educación inclusiva.

De esta manera, desde el campo de la antropología, se retoman los aportes generados por Edward Tylor, al definir la cultura como “ese todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, la costumbre y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad” (Tylor, 1871/1958, p. 1, citado por Harris, 2001), lo cual deriva en una comprensión de la cultura desde el conjunto de elementos que guían o estandarizan los comportamientos de los sujetos como miembros de un grupo determinado, pues en la relación con el entorno (vida en sociedad) se van adoptando patrones que delimitan los marcos de acción.

En el caso de la sociología, se aborda el concepto de cultura planteado por Bourdieu, quien argumenta que esta representa “una herramienta de diferenciación que aparece cada vez más como un elemento de la estrategia –no necesariamente consciente– de los actores sociales, sobre todo si están comprometidos en luchas sociales o políticas” (Cuche, 1997, p. 25). Al respecto, es posible interpretar que sus planteamientos están más centrados en describir los elementos de diferenciación que permiten caracterizar una cultura desde el entramado de hábitos, conductas, símbolos y conocimientos.

Ahora, desde la pedagogía, se han propuesto múltiples definiciones de cultura escolar, dada su naturaleza y complejidad en medio de un contexto como lo es la escuela. En este sentido, la cultura escolar engloba todos los elementos que confluyen en el espacio educativo, tales como: lenguajes, prácticas, percepciones, interacciones y demás aspectos que influyen en el actuar de los sujetos inmersos, ya que “las culturas resultan de una construcción de las interacciones entre

sus miembros, es decir, del contacto entre las personas”. (Vélez y Galeano, 2002, p. 16), lo cual permite la consolidación de unos hábitos y dinámicas que hacen parte de la identidad de un lugar.

En esta dirección, Waller en su obra “The sociology of theaching” (1932) sostuvo que “las escuelas tenían su propia identidad, la cual se podía evidenciar en una serie de rituales complejos referidos a las relaciones interpersonales, unas maneras y formas de hacer” (p. 26). Así pues, en el espacio escolar se mueven una serie de valores, lenguajes, comportamientos y normas no escritas que determinan las formas de relación entre los sujetos y sus representaciones sobre sí mismo, el espacio y el otro. Por lo tanto, ubicar la mirada en el análisis de la cultura escolar permite centrarnos en lo que realmente ocurre, y les ocurre a quienes actúan en el interior de la Institución Educativa.

Por otro lado, en el texto *Del oficio del maestro* de Saldarriaga (2006) se recogen planteamientos bastante acertados para la presente investigación, pues en este se plantea la idea de la escuela como mediadora de la cultura y describe cuatro formas de comprender la cultura en su relación con la ciencia y la cultura.

En primer lugar, describe la escuela clásica, en la cual se estableció una relación entre ciencia y sujeto partiendo de un concepto de cultura como “el patrimonio de conocimientos y valores estéticos de la “mejor parte de la sociedad” (p. 67), los cuales se heredaban simplemente por pertenecer a la elite. Esto es, una escuela segregadora, ya que el conocimiento y la ciencia solo puede concebirse como derecho para algunos. En segundo lugar, desarrolla lo que es la escuela ilustrada, en la cual se conserva la relación con la ciencia y se establece una distinción entre “cultura alta y baja” (p. 67), por lo que, la escuela se posiciona como el “instrumento de ascenso de lo bajo a lo alto” (p. 67). En tercer lugar, se plantea la escuela democrática – liberal, por medio de la cual se brinda la posibilidad de ofrecer a todos el acceso a la cultura científica y

aceptando la inclusión de otros saberes populares, es decir, no científicos. En esta medida, la escuela empieza a expandirse y pluralizarse. Por último, se plantea la escuela comunicadora, donde se abre camino hacia la multiculturalidad y donde la noción de cultura contradice lo propuesto hasta entonces, puesto que “la ciencia ya no es la verdad de la cultura, y los sujetos deben ser respetados en la verdad de su "subjetividad" individual y comunitaria” (p. 68).

En consonancia con lo expuesto, reconocer la historicidad del concepto (cultura) en relación la escuela, permite dar paso al desarrollo de lo que hoy se nombra como cultura escolar inclusiva y se acoge en la presente investigación como aquella que enmarca “las relaciones, valores y creencias que están arraigadas en la comunidad educativa” (Booth y Ainscow, 2015, p. 17). En suma, esta dimensión se encuentra orientada a consolidar comunidades que brinden la posibilidad de que todos sean partícipes y protagonistas de la vida escolar, sintiéndose valorados y reconocidos sin lugar a etiquetas de vulneren su subjetividad.

La cultura escolar inclusiva se consolida en un sistema de creencias y actuaciones que trascienden la implementación de las políticas educativas como se ha mencionado en diferentes apartados de este documento, implica la reflexión constante sobre la práctica pedagógica, la pregunta permanente por el otro y el respeto de las diferentes manifestaciones del ser humano.

3. Metodología

3.1. Caracterización del contexto

La presente investigación se lleva a cabo en la Institución Educativa Doce de Octubre de la ciudad de Medellín, la cual se encuentra ubicada en la comuna 6 y está compuesta por la sede principal Doce de Octubre y la sección escuela León de Greiff. En la primera se tienen presentes en su espacio tres directivos docentes, 3 auxiliares administrativas, 45 docentes y un aproximado de 1.200 estudiantes; en la segunda sede se cuenta con un directivo docente, 18 docentes, 1 tutora del programa Todos a Aprender y 651 estudiantes aproximadamente. Además, como profesionales de apoyo a las labores que desempeña la I.E, se cuenta con una profesional en psicología del Programa Escuela Entorno Protector y una profesional en Educación Especial (docente de apoyo) del programa Unidad de Atención Integral.

En cada sede se encuentran **relaciones y dinámicas** particulares que aportan al análisis de la presente investigación, pues la cantidad de sujetos inmersos y sus formas de interacción determinan los elementos que constituyen la cultura en cada espacio. En este sentido, es necesario ampliar detalles de **la población estudiantil presente**, así como las posibilidades que se presentan de participación, las creencias relacionadas con sus capacidades, las barreras presentes en el contexto, las formas en que son nombrados y las maneras en las que se da garantía del derecho a la educación para todos, teniendo en cuenta que uno de los objetivos de la investigación se centra en caracterizar los lenguajes y las prácticas que se relacionan con el desarrollo de una cultura inclusiva.

De los diagnósticos iniciales de grupo elaborados por docentes en el año 2023 – instrumento institucional – se obtiene la información que se presenta en los siguientes cuadros:

SEDE PRINCIPAL DOCE DE OCTUBRE

Donde viven	Condiciones socio económicas	Con quienes viven	Grupos poblacionales	Situación laboral de padres o acudientes
-------------	------------------------------	-------------------	----------------------	--

Doce de Octubre	399	Estrato 1	183	Nuclear	453	Población afectada por la violencia	20	Empleados	551
Picacho	261	Estrato 2	534	Extensa	181	Población en extra edad	20	Desempleados	77
Pedregal	3	Estrato 3	98	Hogares sustitutos	2	Población con discapacidad:		Trabajadores independientes	185
Robledo	74	Estrato 4, 5 ó 6	8	Monoparental	219	Población con capacidades o talentos excepcionales	3	Pensionados	17
Castilla	23			Reconstituida	4	Población étnica	9		

Girardot	1					Población LGBTIQ+	32		
Paris	28					Extranjero	4		
Nuevo Jerusalén	6								
Otros	28								

Fuente: Instrumentos institucional - Diagnóstico inicial de grupo

SECCIÓN ESCUELA LEÓN DE GREIFF

Donde viven	Condiciones socio económicas	Con quienes viven	Grupos poblacionales	Situación laboral de padres o acudientes
--------------------	---	------------------------------	-----------------------------	---

Doce de Octubre	303	Estrat o 1	178	Nuclear	247	Población afectada por la violencia	11	Empleados	339
Picacho	169	Estrat o 2	280	Extensa	160	Población en extra edad		Desemplead os	77
Pedrega l		Estrat o 3	206	Hogares sustituto s	2	Población con discapacidad:		Trabajadore s independien tes	83

Robledo	11	Estrat o 4, 5 ó 6	1	Monopa rental	52	Población con capacidades o talentos excepcionales	1	Pensionados	2
Castilla	3			Reconsti tuida	15	Población étnica	1		
Girardot						Población LGBTIQ+	1		
Paris	14					Extranjero	22		
Nuevo Jerusalé n	2								
Otros	24								

Fuente: Instrumentos institucional - Diagnóstico inicial de grupo

3.2. Enfoque de investigación

La presente investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, el cual ofrece las herramientas necesarias para entender, reflexionar y proponer cambios ante las diversas realidades que caracterizan el objeto de estudio, bajo la premisa de que el conocimiento es creación compartida.

De este modo, se considera la importancia de establecer una relación directa con los sujetos – actores y aquellos lugares de interacción en los cuales se gestan comprensiones y

significados que aportan a la interpretación de las dinámicas, en este caso la dinámica escolar, para estimar la relación entre políticas y prácticas institucionales tendientes a favorecer el desarrollo de una cultura inclusiva.

Al respecto, Galeano (2004) señala que “la metodología cualitativa hace de lo cotidiano un espacio de comprensión de la realidad. Desde lo cotidiano y a través de lo cotidiano busca la comprensión de relaciones, visiones, rutinas, temporalidades, sentidos, significados” (p.19), lo que para efectos de la presente investigación permitirá comprender de manera directa la realidad y problemática que rodea el desarrollo de una cultura inclusiva en relación con los distintos factores presentes.

Es necesario resaltar que, en este proceso de comprensión de la realidad, se acude a la reconfiguración continua de las ideas que se construyen alrededor de los hallazgos, ya que cada nuevo elemento se convierte en un punto de referencia para el análisis del objeto investigado.

Vinculado a esto, Sandoval (2002) afirma que:

[...] el proceso se alimenta continuamente, de y en, la confrontación permanente de las realidades intersubjetivas que emergen a través de la interacción del investigador con los actores de los procesos y realidades socio-culturales y personales objeto de análisis, así como del análisis de la documentación teórica, pertinente y disponible. (p. 41)

Dentro de este marco, el acercamiento a la realidad de la Institución Educativa Doce de Octubre, que constituye el interés de la presente investigación, no cesa en la descripción de los elementos que la dotan de sentido y permiten su comprensión desde la óptica del investigador, pues contempla de manera primordial las expresiones de quienes viven, sienten y tejen las situaciones propias del contexto, tanto para la identificación de la problemática como para la construcción de propuestas que conducen al cambio deseado. Por lo tanto, la voz de los maestros,

los directivos, los estudiantes y las familias se concibe como el insumo esencial para la determinación de necesidades, posibilidades y acciones a emprender a lo largo de la investigación, teniendo así la comunidad educativa un papel activo y trascendente en el cumplimiento de los objetivos planteados.

Aunado a lo anterior y siguiendo las palabras citadas de Sandoval, la investigación contempló en las distintas etapas del proceso la revisión documental, específicamente el PEI, ya que esta sirvió como referente para la delimitación del problema de estudio y aportó a la identificación de categorías de análisis de acuerdo con los datos que se van obteniendo en el ejercicio de observación e interpretación de la realidad que se estudió

En suma, la búsqueda y tratamiento de referentes teóricos en la presente investigación, se asumió bajo los planteamientos de Sandoval (2002) “La mirada con la que se hace la lectura correspondiente es de naturaleza crítica y selectiva” (p. 118)

Es así como un ejercicio evaluativo del PEI permitió develar que este se sustenta desde toda la normativa vigente que orienta la educación en Colombia, además, logra articular a su discurso el enfoque de educación inclusiva como consigna de transformación para atender con “pertinencia” y “calidad” a las características de todos los estudiantes. Sin embargo, la idea de calidad presente no parte de una construcción colectiva ajustada a la realidad Institucional, sino de un concepto que se adopta de manera literal, el cual guarda una estrecha relación los resultados y la competitividad, bajo la consigna de promover en los estudiantes la adquisición de capacidades productivas como respuesta a las demandas del campo laboral. En este sentido, los aspectos afectivos, morales, sociales y las diferencias individuales se anulan para dar paso a una educación que prima lo burocrático y se olvida de poner el énfasis en la comprensión de lo humano.

También se encuentra que, aunque este documento se concibe como la herramienta donde la comunidad educativa plasma su visión del proceso educativo y establece la ruta que ha de seguir para alcanzar los fines de la educación, en la práctica el PEI se ha consolidado como un documento que pocos pueden dominar y ajustar como parte de un ejercicio democrático. De hecho, podría identificarse un escenario de desconocimiento frente a lo que allí se plantea, no sólo de las familias y los estudiantes, pues los docentes tampoco reconocen sus planteamientos como ruta que guíe el proceso pedagógico.

Finalmente, cabe resaltar que la cercanía al escenario de estudio cumplió un papel fundamental en esta investigación, ya que la experiencia como docente de apoyo a través de la cual se cuestiona y reflexiona la problemática, el papel como investigadora y la revisión documental durante el proceso, permitieron la creación de un entramado de conocimientos que enriquecieron la organización y el rumbo del presente trabajo desde las diferentes posturas que se asumen.

3.3. Método investigativo

El presente estudio se desarrolló a partir de la articulación de dos métodos de investigación que se requieren para el alcance de los objetivos planteados. De esta forma, la investigación evaluativa y la investigación etnográfica se contempla en el marco de este trabajo que busca evaluar los modos de articulación entre políticas y prácticas institucionales, así como identificar lenguajes, creencias y actitudes para favorecer el desarrollo de una cultura inclusiva.

En primer lugar, se retomó *la investigación evaluativa* en un contexto de cambio que busca ofrecer soluciones a las problemáticas identificadas en un escenario específico que, para

efectos del presente trabajo, es la Institución Educativa Doce de Octubre. De esta forma, se acogen los planteamientos de Briones (1991), al indicar que el propósito de este tipo de investigación se centra el “proporcionar criterios para la toma de decisiones en relación con la estructura, el funcionamiento y el desarrollo del programa” (p. 17)

En este sentido, los componentes de una cultura inclusiva que se reflejan en el proyecto educativo institucional (PEI) que florece en una atmósfera de colaboración social y se nutre permanentemente de todo lo que en ella acontece, se convierte en el eje central de la evaluación que se asume en este trabajo, puesto que en este se recogen características de un contexto, objetivos de formación relacionados con las necesidades particulares de una comunidad educativa, diseño de un currículo y demás elementos que reivindican la importancia de la participación, la construcción de consensos y el trabajo cooperativo para el progreso de una colectividad.

Además, la evaluación contempla el funcionamiento de los elementos mencionados y, por ende, de las políticas plasmadas en el proyecto educativo con relación a las prácticas pedagógicas que favorecen el desarrollo de una cultura inclusiva. Esto implica la participación efectiva de diferentes actores de la comunidad educativa, pues como lo propone Escudero (2016) “es necesaria la creencia de que la organización aprende y mejora a partir de la reflexión crítica y evaluación sistemática que llevan a cabo sus propios miembros” (p. 7)

Para tal efecto, se contemplan principalmente técnicas como la observación y el análisis del contenido de documentos, para recabar información necesaria que permita avanzar en la identificación de las políticas y los lenguajes tendientes a desarrollar una cultura institucional desde una perspectiva de educación inclusiva.

En segundo lugar, se asume el *método etnográfico* porque este facilita la comprensión de una comunidad a partir del conocimiento de costumbres, prácticas, creencias y demás rasgos identitarios, lo cual se refleja también en una institución educativa como ámbito sociocultural concreto (Maturana & Garzón, 2015).

Para el caso de la presente investigación, la etnografía permite identificar lenguajes, creencias y actitudes que influyen en las prácticas cotidianas y el desarrollo de una cultura inclusiva, por medio de la observación en distintos escenarios de interacción y comunicación, el análisis de los discursos tanto orales como escritos y la identificación de las posturas que se asumen en referencia a la educación inclusiva desde los documentos institucionales y la cotidianidad de la dinámica escolar.

Al respecto, es preciso mencionar que la cultura inclusiva no se ciñe a la presencia de diferentes grupos poblacionales en un mismo lugar, pues esto no garantiza procesos de reconocimiento y valoración de la diversidad que conlleven a la creación de una atmósfera de respeto y equidad que proponga los mejores resultados para todos. Tampoco se reduce a la atención de personas con necesidades educativas especiales (NEE) o discapacidad como se ha concebido debido desde el modelo de la integración.

Aunado a esto, Araque & Barrio (2010) sostienen que:

La inclusión, a diferencia de la integración, no sólo atiende al alumnado con necesidades educativas especiales, sino a todos los estudiantes, educadores, padres y miembros de la comunidad, de manera que se facilite el aprendizaje de todo el alumnado. Por tanto, pierde sentido el hablar de educación inclusiva para alumnos con necesidades educativas especiales, ya que se persigue la igualdad y la excelencia para todos los alumnos. (p. 14)

Así pues, resultará necesario reconocer qué significa trasegar hacia una cultura inclusiva en el contexto educativo que tendrá lugar la presente investigación. Para esto, se sugiere tener presente las afirmaciones de Booth & Ainscow (2000) al decir que la cultura inclusiva “se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado” (p.18). Así como “se refiere, [...], al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar.” (p.18).

Las anteriores afirmaciones conllevan a reconocer que una mirada inclusiva no se desarrolla únicamente con la adopción de políticas educativas sobre el tema en cuestión en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), pues demanda también una transformación cultural que engloba el sistema de creencias alrededor del cual se enmarcan formas de concebir al otro, de nombrarlo y de vincularlo en un sistema educativo.

En tal sentido, por medio de la etnografía escolar se avanza en la comprensión del contexto educativo a partir de su descripción y se llegará a proponer mejoras a la realidad investigada de acuerdo con los hallazgos obtenidos y socializados (Álvarez, 2008) puesto que “[...] al ser la educación un proceso cultural por el que niños y jóvenes aprenden a actuar adecuadamente como miembros de una sociedad, hace de ella un ámbito particularmente idóneo para la investigación etnográfica” (San Fabián, 1992, p. 18, citado por Álvarez, 2008, p. 1).

3.4. Técnicas de recolección de información

3.4.1. *Análisis documental*

En la presente investigación se utiliza esta técnica de recolección de información con tres propósitos esenciales.

El primero de ellos consiste en la definición de información relevante para la construcción del marco teórico y los antecedentes a través de documentos primarios, secundarios y terciarios.

Respecto a los documentos primarios, es preciso destacar lo que Martínez (2013) define como “aquellos documentos originales, que proporcionan datos de primera mano” (p. 47), que en este caso estarán relacionados con informes de organismos internacionales (ONU, UNESCO, UNICEF y OMS), normas nacionales e internacionales que abordan la educación inclusiva como política educativa y, por último, libros y tesis que brindarán claridad sobre el objeto de esta investigación.

En el caso de los documentos secundarios y terciarios, se destaca que estos favorecen el hallazgo de fuentes primarias, las cuales serán útiles para la construcción del marco teórico y los antecedentes, como también aportan información de gran calidad para avanzar en el proceso de análisis por medio de la identificación de categorías.

El segundo propósito se encuentra relacionado con uno de los objetivos específicos, el cual contempla la revisión del Proyecto Educativo Institucional (PEI), específicamente de las políticas que soportan la incorporación de la educación inclusiva en este espacio, para avanzar en el reconocimiento de su articulación con las prácticas educativas que se tejen para atender a la diversidad de los estudiantes.

Y, finalmente, el tercer propósito se encuentra relacionado con la interacción entre objeto e investigador, a través de lo cual se recolectará información que luego será contrastada y analizada con los referentes teóricos pertinentes según los hallazgos que se vayan obteniendo.

3.4.2. Observación participante

Esta técnica brinda la posibilidad de acercarse y conocer la realidad desde el lugar mismo donde se teje, en medio de una interacción íntima del investigador con los sujetos – actores que hace parte de dicha realidad, pues la información que se recolecta a través de fuentes documentales, por ejemplo, no es suficiente y debe enriquecerse con la vivencia de los procesos, ya que, como lo menciona Galeano (2018) “ningún fenómeno puede ser entendido por fuera de su contexto y sus referencias espaciales y temporales” (p.52)

En este caso, Galeano (2008) también señala que “el investigador, como actor del proceso que capta la realidad, se convierte en el principal “instrumento” de recolección de datos y posee capacidad para aportar otros, tan fiables como los generados por medios más objetivos. (p. 52), por lo tanto, se debe centrar la mirada en los elementos a observar de acuerdo con los objetivos de la investigación para responder a los siguientes interrogantes: ¿qué se observa?, ¿cómo se observa?, ¿cuándo y dónde se observa? Además, es preciso determinar cómo se hará el registro de la información y a qué se dará prioridad según su pertinencia y utilidad. (Galeano, 2018)

De acuerdo con lo expuesto, en la presente investigación, la observación participante permite adentrarse en los patrones culturales relacionados con el proceso de inclusión y comprensión de la diversidad, para identificar esos lenguajes, creencias y actitudes que influyen en las prácticas cotidianas que defienden el respeto por el otro, el reconocimiento de sus

particularidades y su valoración para garantizar la participación plena y efectiva de todos los sujetos que conforman la comunidad educativa.

3.5. Instrumentos

3.5.1. Fichas de contenido

Este instrumento permite condensar información de manera organizada y consecuente con los datos requeridos para emplear las notas registradas en distintas etapas de la investigación, pues como lo sustenta Martínez (2013):

“Siempre tendrá por objeto la valoración del material recopilado, la localización de posibles lagunas u omisiones, la detección de excesos en las ideas transcritas y, por último, la posibilidad de revisar el esquema de trabajo con el fin de imprimirle mayor coherencia y uniformidad antes de iniciar la redacción del borrador. (p.31)

En relación con lo anterior, Vera (como se citó en Martínez, 2013) asevera que las fichas “facilitan la sistematización bibliográfica, la ordenación de las ideas y el trabajo de síntesis” (p. 30), lo que representa eficiencia en el desarrollo del trabajo intelectual que implica la construcción de nuevo conocimiento a partir de los análisis que se realizan y el empleo de distintas teorías en relación con el objeto de la investigación.

En efecto, para el caso de la presente investigación, las fichas se convierten en la herramienta válida para consignar hallazgos teóricos y vincular a esto los análisis propios que alimentan la construcción del trabajo final en torno a la relación entre prácticas, políticas y cultura en relación con la educación inclusiva.

3.5.2. Notas de campo

Este instrumento se selecciona para condensar información que será recolectada a través de la observación participante, dado que se caracteriza por ser flexible a la hora de incluir elementos no contemplados y, por ende, no planeados en las distintas etapas de la investigación.

Sandoval (2002), sostiene que las notas de campo “es el medio a través del cual el etnógrafo registra tanto sus observaciones como sus propias impresiones y sentimientos” (p. 79), lo cual tiene validez y utilidad si la información contenida se analiza secuencialmente, pues el proceso de recolección de información no debe separarse del análisis, ya que esto brinda insumos para determinar qué debe redireccionarse en la búsqueda de material suficiente y pertinente según el interés.

Por lo tanto, las notas de campo se convirtieron también en instrumento de análisis debido a la posibilidad de identificar relaciones, categorías y tensiones en la información recolectada, lo que contribuyó con la caracterización de las acciones tendientes a desarrollar una cultura institucional desde una perspectiva de educación inclusiva. En este caso, la posibilidad de estar presente en el contexto como docente de apoyo e investigadora, favoreció la toma de registros escritos y fotográficos sobre las dinámicas de clase, la ubicación de los estudiantes, la percepción frente al lugar que ocupan en la I.E, así como de las comprensiones e ideas que tienen los docentes y directivos frente al proceso de educación inclusiva, identificando barreras de tipo actitudinal que interfieren de manera determinante en las prácticas pedagógicas.

3.6. Consideraciones éticas

Este estudio se desarrolló en el contexto de una tesis de postgrado con la comunidad educativa de la Institución Educativa Doce de Octubre, en la cual los integrantes accedieron a

participar de forma voluntaria a través de la información que fue suministrada en un consentimiento informado, para dar a conocer los objetivos y fases de la investigación.

El manejo de la información recolectada cumplió con los debidos criterios de confidencialidad en aras de garantizar la ausencia de riesgos para los participantes, ya que los aportes son considerados como insumo de gran sensibilidad dada su relación directa con el establecimiento educativo. A partir de esto, el consentimiento informado dio claridad frente al uso de la información, el cual se sustenta en fines analíticos interpretativos.

Además, no se incluyeron datos personales de los participantes en ninguno de los informes publicados, así como tampoco se contemplaron aquellos aportes que el participante no autorizó previamente.

4. Resultados y discusión

Este capítulo tiene como finalidad exponer los resultados, el análisis logrado y la discusión generada desde los objetivos y aspectos sobre los cuales indaga el presente trabajo, con el propósito de dar respuesta a la pregunta de investigación planteada: ¿De qué manera la articulación entre políticas institucionales y prácticas pedagógicas promueve el desarrollo de una cultura inclusiva en la institución educativa Doce de Octubre? De esta manera, los hallazgos se exponen a partir de las categorías: El proyecto educativo institucional como eje orientador en la conformación de una cultura escolar inclusiva, caracterización de lenguajes y prácticas e implementación de las políticas adoptadas en el PEI en relación con las prácticas pedagógicas.

A continuación, se presentan los hallazgos mas relevantes de la investigación, respondiendo al modo como están planteados los objetivos específicos:

4.1 Caracterización de los lenguajes y las prácticas que se relacionan con el desarrollo de una cultura inclusiva.

En este componente, desde las entrevistas realizadas a docentes y directivos docentes, así como desde la observación participante en aulas de clase y demás reuniones institucionales, se destacan elementos que permiten visualizar avances respecto a la comprensión de la diversidad, pues existe mayor interés por nombrar, conocer y acercarse a las particularidades de los sujetos que conforman la comunidad educativa.

De esta forma, desde los lenguajes que se relacionan con el desarrollo de una cultura inclusiva, se encuentra que estos pueden evidenciarse principalmente en espacios formales, ya

que se tiene mayor precaución a la hora de nombrar el otro y referir sus características, pues tanto docentes como directivos tienden a emplear términos técnicos como: estudiantes con discapacidad, con trastorno del aprendizaje, extranjero, con capacidades diversas, estudiante que pertenece a un grupo étnico determinado, entre otros, que se adoptan de acuerdo al conocimiento que cada sujeto – docente o directivo - tiene de la ley y demás lineamientos sobre educación inclusiva actuales. Esto ha permitido que con el pasar del tiempo, desde el lenguaje verbal y escrito se empiece a formar una realidad institucional en la que está la pregunta latente por el ser y sus múltiples formas de manifestación, trascendiendo miradas despectivas y propósitos de homogeneización.

Sin embargo, lo señalado hasta el momento, aun no logra permear toda la vida institucional, ya que en espacios no formales – encuentros en los pasillos o reuniones de docentes en momentos de descanso – y en las aulas de clase, se siguen perpetuando ideas que señalan y etiquetan, en ocasiones, de manera negativa a los y las estudiantes, por ejemplo:

- “Ese estudiante tan raro”
- “Ese niño tiene algo. Viene y no hace nada, vive en las estrellas”
- “Viene a perrear de lo lindo. Eso si lo hacen muy bien”
- “Estudiante que no tiene acompañamiento y es muy retraída. Esa también hay que tratarla”.

Estos y otros términos similares se emplean a la hora de describir las características y conductas de algunos estudiantes en los espacios donde se habla con mayor tranquilidad y sin “tapujos” de los considerados anormales, raros, diferentes o con problemas, ya que persiste la idea de diversidad anclada a la discapacidad y la deficiencia, notándose el impacto que ha tenido

la comprensión de la inclusión en términos gerencialistas y atada a la atención de unos grupos catalogados como vulnerables en el contexto donde se desarrolló la investigación.

En definitiva, la I.E Doce de Octubre se mueve entre lenguajes, resistencias y modos de enseñanza y aprendizaje que cuestionan la estructura jerarquizada del conocimiento y las lógicas de dominación entre los que incluyen y los excluidos, como también entre discursos y prácticas gerencialistas que homogenizan y marcan el énfasis en la estandarización curricular, razón por la cual no se halla la consolidación de una cultura institucional que base sus principios en el respeto del otro y la lucha por la pluralidad de los contextos, los procesos y los seres que los dotan de sentido.

4.2. Identificación de la implementación de las políticas adoptadas en el PEI en relación con las prácticas pedagógicas que favorecen el desarrollo de una cultura inclusiva en la institución educativa doce de octubre.

El análisis sobre el estado actual del proyecto educativo institucional (PEI), implicó que en la presente pesquisa se contemplarán las 3 áreas de la gestión escolar, estas son: Gestión directiva, Gestión académica - pedagógica y Gestión de la comunidad, ya que de esta manera se organiza la información correspondiente a los procesos, las posturas, nociones y conceptos que se asumen, las políticas y la concepción de formación que rige el accionar en la Institución Educativa Doce de Octubre.

De esta manera, desde la descripción que se realiza en cada una de estas áreas y los 14 aspectos del PEI, se logran percibir elementos de una educación inclusiva, pues en este documento se contempla la necesidad de reconocer la diversidad, valorarla y atenderla con

pertinencia, lo cual se articula a la misión construida y al perfil de estudiante que se visiona. En asocio con lo mencionado, vale la pena destacar aquellos hallazgos que, desde el análisis de contenido del documento en mención, se relacionan con las políticas, los lenguajes y demás elementos que pueden permear la práctica pedagógica en relación con el desarrollo de una cultura inclusiva. A continuación, se describen desde cada área de gestión:

4.2.1. Desde la presentación del proyecto educativo institucional

5. Se sostiene que el PEI se adapta a las distintas demandas del entorno, tanto sociales como educativas, acogiendo la normatividad vigente y garantizando su pertinencia de acuerdo con la realidad del sector y su comunidad educativa.
6. Es la comunidad educativa la que lidera la construcción de la misión y visión institucional, al parecer, en un ejercicio democrático y participativo, de acuerdo con lo que se sostiene.
7. Acogen el principio de autonomía institucional, la cual confiere la potestad para que se construyan las propias políticas, de manera que se consideren las condiciones particulares del entorno y los miembros que consolidan la comunidad educativa.
8. Se adoptan las definiciones dadas por diferentes autores y organizaciones para: accesibilidad, aprendizaje colaborativo, barreras para el aprendizaje y la participación, diversidad, educación inclusiva, equidad, participación, cultura inclusiva, entre otros términos relacionados con el desarrollo de unos valores inclusivos como parte de la cultura institucional.
9. Se refiere en distintos apartados del documento que la I.E Doce de Octubre, regirá todas sus actuaciones desde el derecho a la educación, concibiendo criterios de equidad, así

como promoviendo la participación de la comunidad en la formulación de políticas y el seguimiento o veeduría a los distintos procesos de gestión.

10. La I.E Doce de Octubre, declara firmemente su compromiso con la garantía y protección de los derechos fundamentales, haciendo énfasis en el PEI (2023) de “la protección a la vida, la libertad, la igual, la dignidad humana la intimidad, la libertad de conciencia y de cultos” (p. 23)

4.2.2. Desde la gestión directivo – administrativa

11. La IE Doce de Octubre plantea como misión la formación integral de los niños, niñas y jóvenes, así como fomentar procesos de inclusión, siendo un entorno abierto al cambio en el que se busca fortalecer “la convivencia pacífica, la solidaridad y el mejoramiento continuo” (PEI, 2023, p.22).

12. Desde sus principios éticos, la institución educativa promueve la puesta en práctica de diferentes valores, entre estos el respeto, como garante del reconocimiento y la validación de los derechos que amparan cada sujeto, independientemente de sus diferencias culturales, sociales y de pensamiento.

13. En relación con lo anterior, también manifiesta el compromiso que se asume con la protección de los derechos fundamentales, entre estos la igualdad, la dignidad humana y la libertad, tanto de conciencia como de cultos. Estos derechos se vinculan con la creación de ambientes que asumen el valor de cada sujeto desde sus particularidades, pues celebran la posibilidad de construir una sociedad plural y diversa.

4.2.3. Desde la gestión académica – pedagógica

14. Desde el modelo pedagógico, la IE Doce de Octubre, propone la organización de un currículo flexible, el cual contempla las características, necesidades e intereses de los estudiantes, así como las problemáticas cercanas al contexto sociocultural.
15. Resaltan como elementos importantes de toda la propuesta pedagógica institucional, el aprendizaje significativo, las inteligencias múltiples, la flexibilidad del currículo y, de manera muy ajustada a la normativa actual, los planes individuales de ajustes razonables (PIAR) y el diseño universal de los aprendizajes (DUA).
16. En este sentido, señalan que, en el marco de una educación de calidad para todos, sin lugar a discriminaciones o exclusiones, el establecimiento educativo incorpora a sus procesos los elementos establecidos en el Decreto 1421 de 2017 y, de esta forma, trata de incorporar los principios de la educación inclusiva en sus políticas, prácticas y culturas.
17. Se describe una propuesta pedagógica para favorecer a la población con discapacidad, capacidades y/o talentos excepcionales y en riesgo de vulneración, aduciendo que se garantiza su permanencia y participación en toda la vida escolar.
18. El proceso de evaluación de los estudiantes se fundamenta en un seguimiento consciente de los avances, condiciones en los que se encuentra el o la estudiantes, sus intereses, potencialidades y condiciones particulares que influyen en el desarrollo de los aprendizajes propuestos. Se entiende la evaluación como un proceso y no como el resultado de un producto que simplemente se califica.
19. El estudiante se asume como parte activa de su proceso de aprendizaje, ubicándolo en el centro de la acción pedagógica para tomar decisiones frente al qué enseñar, cómo enseñar y la relevancia de esto para su vida.

-
20. Se busca desde los proyectos pedagógicas realizar una mirada a la diversidad cultural y la equidad de género, pues se considera importante la generación de intercambios y diálogos entre los diferentes grupos sociales y culturales.
21. En el manual de convivencia se nombra el propósito de negar todas las formas de discriminación, ya sea por cuestiones de raza, sexo, color, identidad sexual, idioma, religión, opinión política, origen nacional, étnico o social, posición económica, situación física o cualquier otra situación característica del estudiante o los padres.

4.2.4. Desde la gestión de la comunidad

22. Se visualiza la necesidad de abordar con mayor acercamiento aquellas expresiones artísticas y culturales que dan cuenta de las potencialidades y talentos de los y las estudiantes, además se asume como elemento de una formación integral que promueve la exploración del ser desde la creatividad.

El recorrido realizado al proyecto educativo institucional también permitió establecer que es necesario analizar con detalle la acogida de políticas y lineamientos ministeriales, pues la IE Doce de Octubre los ha incorporado en su carta magna de manera literal, sin modificaciones al respecto o posibles ajustes teniendo en cuenta la realidad del territorio en el que se encuentra ubicada. Desde este punto, se pueden avizorar múltiples dificultades con relación a lo que la comunidad educativa comprende de los procesos, las dinámicas y los elementos que rigen el accionar en este entorno educativo, ya que poco se ha dialogado, pensado, estructurado y diseñado una propuesta formativa que sea fiel a los intereses y necesidades de todos los sujetos implicados.

En efecto, se experimenta una desarticulación entre algunas políticas adoptadas en el PEI, los intereses de formación determinados a nivel institucional y la práctica pedagógica de los docentes con relación al desarrollo de una cultura inclusiva, la cual debe implicar el desplazamiento de mirada de los grupos vulnerables a un “todos”, con el fin de erradicar los binarismos “normal – anormal” e “incluido – excluido”, pues de lo contrario se seguirán resaltando discursos propios de una escuela segregadora que reclama los espacios especializados para aquellos estudiantes que no se ajustan a los estándares definidos por el sistema educativo.

A lo anterior se le añade que la idea de formación que se concibe en el PEI es limitante, pues reconoce solo el dominio de la informática, los conocimientos en comercio y las nuevas tecnologías como posibilidades para explorar los intereses, potenciales, capacidades y necesidades de los estudiantes y del contexto. Por lo tanto, vale la pena preguntarse, ¿qué se entiende por éxito?, ¿qué estudiantes encajan con esta idea de formación?

Ahora bien, desde el componente de las prácticas pedagógicas, los docentes refirieron en diversos espacios de trabajo propuestos por la investigadora, que conocen muy poco el contenido del PEI, ya que la Institución ha contemplado escasos espacios de revisión, análisis y transformación de su contenido, lo que termina impactando la apropiación que se requiere de las políticas, los consensos con la comunidad educativa para crear acuerdos frente al lugar que ocupa la diversidad en la IE y las rutas de acción para que todo lo planteado en esta carta de navegación oriente realmente el quehacer de los maestros.

En tal sentido, el llamado es a construir como comunidad educativa las bases de una educación inclusiva real, contextualizada y enmarcada en unas posibilidades que los beneficie a todos, siendo capaz de cuestionar las verdades indiscutibles que amparan las normas, así como

asumiendo desde el rol del maestro una posición ética y política que permita llevar la práctica pedagógica al servicio de una sociedad cada vez más justa.

6. Conclusiones y recomendaciones

6.1. Conclusiones

El proceso de educación inclusiva requiere de un sistema de creencias y valores acordes con el respeto frente al otro, el reconocimiento y la valoración de las diferentes formas en las que se expresa el ser humano, se relaciona y aprende.

Se logra establecer que el proceso de educación inclusiva es diverso entre sedes que conforman la Institución Educativa, pues, aunque se promuevan políticas educativas iguales, las formas de proceder frente a ellas cambia de acuerdo con las percepciones de los docentes sobre a las formas, sus niveles de conocimiento y experiencias previas.

Este proceso investigativo también permitió concluir que, la IE Doce de Octubre, viene realizando esfuerzos importantes por construir espacios, políticas, procesos y herramientas con los que se pretende acoger la diversidad de los estudiantes, proponiendo desde su misión la formación integral de los niños, niñas y jóvenes a través de procesos de inclusión, sin embargo, esto se contrapone al discurso y la práctica que se promueve desde un modelo de competencias que transversaliza la propuesta pedagógica, la noción de calidad centrada en la eficiencia y la relevancia dada al resultado no como insumo para la autoevaluación consciente de los procesos, sino como herramienta para posicionar la I.E ante la mirada externa.

En este sentido, el Proyecto Educativo de la Institución Doce de Octubre, adopta los requerimientos de ley que regulan la prestación del servicio formativo en el país, apropiando conceptos que aluden a la competitividad, la innovación y la productividad, para soportar la idea de que los estudiantes deben desarrollar habilidades y competencias acordes a las dinámicas del

mundo actual. Por lo tanto, es necesario retomar algunos de los criterios que orientan la formación de los estudiantes en la I.E Doce de Octubre, los cuales se basan la generación de conocimientos prácticos, el acercamiento a las tecnologías y la cualificación para el trabajo, pues es una propuesta reduccionista que desconoce el componente de humanización que permea la educación.

El proceso de educación inclusiva debe ser un trabajo que involucre todos los actores de la comunidad educativa, ya que esta precisa de multiplicidad de voces y personas. De esta manera, deberá promoverse en cada uno un sentido de pertenencia por lo que se hace, posibilitando la reflexión sobre la práctica pedagógica y analizando los discursos dominantes que permean las percepciones negativas del otro, de los otros.

Analizar las políticas en materia de educación puede considerarse un principio en la construcción de una cultura escolar inclusiva, pues se pudo abordar a lo largo de este trabajo investigativo que, en algunas de estas reglamentaciones, se promueve un modelo de pensamiento y acción desde un enfoque gerencialista. Por lo tanto, la gestión educativa deberá reconocer la necesidad de superar la aceptación literal de todos los mandatos de ley, así como la administración de los procesos y los recursos, para ocuparse en mayor medida de la condición humana, de la formación, de la cultura, de las posibilidades de transformación de las realidades sociales y de la generación de espacios democráticos en los que todos y todas puedan participar, sin desconocer y atender sus necesidades en un conjunto de apoyos que no solo brinda la escuela.

La autoevaluación institucional requiere que su comprensión vaya más lejos de los lineamientos que se han dado a través de herramientas, guías y formatos ministeriales, pues la realidad las Instituciones Educativas no debería observarse con una sola lupa, en los mismos

tiempos y al mismo ritmo. Esta evaluación entonces, deberá partir de ejercicios voluntarios, autogestionarios, reflexivos, participativos que propendan por una educación de excelencia para todos, sin estar atado a disposiciones netamente gubernamentales.

6.2. Recomendaciones

La presente investigación propone articular a los ejercicios de autoevaluación institucional preguntas como: ¿Una educación es de calidad cuando es inclusiva?, ¿Desde una perspectiva propositiva, qué características debe poseer un concepto de calidad construido institucionalmente?, ¿Qué políticas institucionales deben adoptarse para que se comprenda múltiples inclusiones en función de la diversidad?, ¿Qué acciones permiten visibilizar el concepto de inclusión en las prácticas pedagógicas?, ¿Cuáles elementos del PEI conversan con la realidad inclusiva institucional?, entre otros interrogantes que permitirán obtener elementos de análisis para evidenciar las posibilidades y los desafíos en la realidad de una educación inclusiva aterrizada a cada contexto en particular.

Considerar permanente que la implementación del PEI abarca su formulación y posterior socialización con toda la comunidad educativa, de manera que cada uno de los actores lo comprende y pueda apropiarse desde el rol que cumple. Asimismo, plasmar el PEI en la realidad educativa, exige el seguimiento y la revisión constante del mismo para determinar los aspectos que precisan reestructuración.

En este sentido, retomar el proyecto educativo institucional como carta de navegación posibilitará la articulación entre las políticas y las prácticas pedagógicas, entendiendo el valor del consenso y la contribución de esto para el alcance de los fines de la educación.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. Notas y referencias bibliográficas. <http://cursoestatalxxetapa>.
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. Para Ethnography as a research model in education en rev. Gazeta de Antropología, 24 (1).
<http://hdl.handle.net/10481/6998>
- Araque, N. y Barrio, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. Prisma social, (4), 1-37.
https://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/pdf/13_N4_PrismaSocial_natividad_joseluis.pdf
- Arnaiz, P. (1996). "SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD" Sánchez Universidad de Murcia. <https://altacapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Sobre-atencion-a-la-diversidad.pdf>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas, Bristol. Center for studies on inclusive education (CSIE).
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Briones, G. (1991). Evaluación de Programas Sociales. Editorial Trillas. México.
- Corte Constitucional. (1991). Constitución política de Colombia.
- Cuche, D. (1997). Nouveaux regards sur la culture. L'évolution d'une notion en anthropologie. Sciences Humaines. Nov., n.º 77, págs. 20-27.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. II Congreso

Iberoamericano de Síndrome de Down, organizado por Down España.

https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18038/23_La%20educacion%20inclusiva%20como%20derecho.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el Siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. RELIEVE, 22 (1), art. 4.

<http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8164>

Espinoza, L., Lagos, N., Hernández, K. y Ledezma, D. (2021). Cultura y políticas inclusivas en profesorado chileno de educación primaria y secundaria. Revista CS, (34), 17-42.

<https://doi.org/10.18046/recs.i34.4211>

Galeano, E. (2004). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Medellín: Fondo editorial Universidad Eafit.

Galeano, E. (2008). Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada. La carreta editores. <https://luisdoubbrontg.school.blog/wp-content/uploads/2021/04/galeano-m.-2004.-estrategias-de-investigacion-social-cualitativa.pdf>

Galeano, E. (2018) Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada. Publicado por Universidad de Antioquia. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf06h7>

García, I., Romero, S., Aguilar, C. L., Lomeli, L. A. y Rodríguez, D. C. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. Revista electrónica Actualidades investigativas en Educación. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v13n1/a07v13n1.pdf>

Garnique, F. y Gutiérrez, S. (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 4(9), 577-593. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281022848004.pdf>

-
- Harris, M. (2001). Antropología cultural. Antropología Alianza editorial.
[https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25644w/Harris,%20M.%20\(2001\).%20Antropologia_cultural.%20Madrid.%20Alianza%20Editorial_Parte1.pdf](https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25644w/Harris,%20M.%20(2001).%20Antropologia_cultural.%20Madrid.%20Alianza%20Editorial_Parte1.pdf)
- Hoyos, G. (2008). Educación para un nuevo humanismo en tiempos de globalización. Ponencia en el Encuentro de Profesores que Enseñan Filosofía. Escuela de Filosofía y Humanidades, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Ibagón, J. (2016). La racionalidad Neoliberal y su impacto en el sistema educativo Colombiano. Análisis desde las desigualdades educativas regionales. En D. T. Gómez.
- Institución Educativa Doce de Octubre (2021). Proyecto Educativo Institucional. Medellín, Colombia: Institución Educativa Doce de Octubre.
- Institución Educativa Doce de Octubre (2023). Proyecto Educativo Institucional. Medellín, Colombia: Institución Educativa Doce de Octubre.
<file:///C:/Users/Daniela/Desktop/PROYECTOEDUCATIVOINSTITUCIONALPEIVERSIONOCTUBREDE20231.pdf>
- Jaramillo, R. (2004). La calidad de la educación: Hacia un concepto de referencia. Universidad de Antioquia.
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3078/1/JaramilloRodrigo_2004_Calidadeducacionconceptoreferencia.pdf
- Jaramillo, R. A. (2017). De La Gestión a la Congestión: de los Nuevos funcionarios en Educación. In Gestión Educativa y Humanización (L Vieco S., pp. 59–80).
- Julia, D. (2001). A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Revista Brasileira de História da Educação, 1(1), 9-43. www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/273/281

-
- Mateus, L. E., Vallejo, D. M., Obando, D., Fonseca, L. (2017). Percepción de las prácticas y cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191. <https://revistas.urosario.edu.co/xml/799/79949625014/79949625014.pdf>
- Maturana, G. A. y Garzón, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9 (2), 192-205. *Revista Educación y Desarrollo Social // Vol. 9 No. 2 // ISSN 2011-5318 · e ISSN 2462-8654 // Páginas 192-205.* <file:///C:/Users/Daniela/Downloads/Dialnet-LaEtnografiaEnElAmbitoEducativo-5386223.pdf>
- Martínez, A. (2012). *Práctica pedagógica: historia y presente de un concepto*. Colección: Educación y pedagogía. Ecoe Editores.
https://www.albertomartinezboom.com/escritos/capituloslibros/2012_Practica_pedagogica_a_Historia_y_presente_de_un_concepto.pdf
- Martínez, L. J. (2013). *Cómo buscar y usar información científica: Guía para estudiantes universitarios*. Santander, España.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. *Estrategia metodológica de la investigación científica. Pensamiento y gestión*, 20, 165-193.
<https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Martínez, M. (2019). Olga Lucía Zuluaga Garcés: 40 años de historiar y conceptualizar la Pedagogía en Colombia. Entrevista, *Pedagogía y Saberes*, 51, 145-155.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/8204/7366>
- Ministerio de Educación. (1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article85906.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables

https://www.google.com/url?q=https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-90668_archivo_pdf.pdf&sa=D&source=docs&ust=1702088290892045&usg=AOvVaw2JcNzgaumsYjMPd6FWd0xs

Ministerio de Educación. (2019). Orientaciones para la incorporación del enfoque de educación inclusiva.

Murillo, C. A. (2020). Culturas, Políticas y Prácticas Inclusivas en atención a estudiantes con discapacidad: ¿Proceso que tensiona la convivencia escolar? Universidad de Antioquia.

https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/17969/5/MurilloCesar_2020_CulturasPoliticasyPracticas.pdf

Nusbaum, M. (2010). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.

Madrid. <http://www.scielo.org.co/pdf/signo/v30n58/v30n58a21.pdf>

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf

Parsons, W. (2007). Meta-análisis. En Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas (pp. 35-116). México: Miño y Dávila

Parra, C. (2010). “Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos”. Revista ISEES N°8.

[file:///C:/Users/Daniela/Downloads/Dialnet-EducacionInclusivaUnModeloDeEducacionParaTodos-3777544%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Daniela/Downloads/Dialnet-EducacionInclusivaUnModeloDeEducacionParaTodos-3777544%20(2).pdf)

-
- Ramírez, K. V. (2017). EDUCACIÓN PARA TODOS: Problematicación del discurso sobre educación inclusiva, como dispositivo gubernamental. Universidad de Antioquia.
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/12381/1/RamirezKelly_2018_educacionparatodos.pdf
- Rodríguez, D. (2015). Educación y Neoliberalismo. Bogotá: Corporación Unificada Nacional de Educación Superior CUN.
- Rodríguez, Z. (2017). Inclusión: humanización como fundamento de calidad educativa. Barquisimeto, Venezuela/ Universidad Centroccidental “Lisandro Alvarado” pp. 150-167.
<https://revistas.uclave.org/index.php/agora/article/view/180/77>
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí? Educação & Sociedade, 79, 85-123. <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10851.pdf>.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVII, N.º 41, (enero-abril), 2005, pp. 11-22. [file:///C:/Users/Daniela/Downloads/Dialnet-PonerEnTelaDeJuicioLaNormalidadNoLaAnormalidadPoli-1419230%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Daniela/Downloads/Dialnet-PonerEnTelaDeJuicioLaNormalidadNoLaAnormalidadPoli-1419230%20(1).pdf)
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008). Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia. Buenos Aires: Noveduc.
- Skliar, C. (2008) ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. Orientación y Sociedad, 8.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf

Skliar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar – juntos de la educación. *Revista Educación y pedagogía*, (56), 101 – 111.

<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9824/9023>

Sandoval, C. A. (2002) Investigación cualitativa. Programa de especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de investigación social. Bogotá, Colombia.

[file:///C:/Users/Daniela/Downloads/modulo%204%20Cualitativa%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Daniela/Downloads/modulo%204%20Cualitativa%20(2).pdf)

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf

UNESCO. (1990). “Declaración Mundial de Educación para Todos”. Jomtien.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262438_spa

UNICEF. (2006). Convención sobre los derechos del niño.

<http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

UNESCO. (2021). Cronología del movimiento educativo mundial.

<https://es.unesco.org/themes/educacion-2030-ods4/cronolog%C3%ADa>

UNESCO. (2002). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. *Educación Médica Superior*, 16(1), 47–

72. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

UNISABANA. (2017). Una educación para todos.

[https://www.unisabana.edu.co/portaldenoticias/especiales/educacion-para-](https://www.unisabana.edu.co/portaldenoticias/especiales/educacion-para-todos/#:~:text=El%20movimiento%20de%20Educaci%C3%B3n%20para,personas%20tuvieran%20acceso%20a%20una)

[todos/#:~:text=El%20movimiento%20de%20Educaci%C3%B3n%20para,personas%20tuvieran%20acceso%20a%20una](https://www.unisabana.edu.co/portaldenoticias/especiales/educacion-para-todos/#:~:text=El%20movimiento%20de%20Educaci%C3%B3n%20para,personas%20tuvieran%20acceso%20a%20una)

UNESCO. (2005). La Educación como derecho humano.

http://www.unescoetxea.org/dokumentuak/Educacion_Derecho_Humano.pdf

UNESCO. (2006). Convención Sobre los derechos de las personas con discapacidad.

<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Ulloa, S. M., Rogers, P., Troncoso, C. y Rojas, R. (2020). Camino a la Educación Inclusiva:

Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz

Docente. Rev. Latinoamericana de educación inclusiva, vol.14, n.2, pp.191-211. ISSN

0718-5480. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191>.

Vélez, O. y Galeano, E. (2002). Investigación cualitativa: estado del arte. Medellín: Universidad de Antioquia.

Yarza, A. (2013). Hacer sitio al que llega: pedagogía, educación especial y Formación. Revista Contextos de Educación, (14), 36 – 43.

<http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol14/yarza.html>

Zuluaga, O. L. (1984). El Maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848. Medellín:

Universidad de Antioquia CIED

ANEXOS

Anexo 1 - Matriz para el registro de antecedentes investigativos



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN. LÍNEA: GESTIÓN, EVALUACIÓN Y CALIDAD

MATRIZ PARA EL REGISTRO DE ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

1. Información general	
Número	
Título	
Autor	
Año de publicación	
Tipo de documento	
Lugar de origen	
Datos bibliográficos	
Palabras claves	

2. Resumen

3. Ideas fuerza que el autor plantea

4. Metodología

5. Resultados – conclusiones

6. Análisis e interpretación respecto a los principales resultados vinculados con los propósitos de la presente investigación

Fuente: elaboración personal

Anexo 2 – Consentimiento informado

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN. LÍNEA: GESTIÓN, EVALUACIÓN Y CALIDAD

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por favor antes de responder las preguntas del cuestionario lea, de manera detenida, este consentimiento informado. Si está de acuerdo con lo escrito en este documento, por favor proceda con su firma. En caso de que tenga alguna duda, puede escribir a los correos:

rodrigo.jaramillo1@udea.edu.co - daniela.vidalb@udea.edu.co

Nombre de la investigación

Cultura inclusiva en una institución educativa de Medellín: articulación entre políticas y prácticas.

Investigadora

Daniela Vidal Bastidas

Asesor

Rodrigo Arturo Jaramillo Roldan

Filiación institucional de la investigadora

Estudiante de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en la Maestría de Educación, específicamente en la línea de Gestión, Evaluación y Calidad.

Por medio de este documento declaro.

Uno

Que la estudiante Daniela Vidal Bastidas, con cédula de ciudadanía número 1036651268, me ha invitado a participar en la investigación titulada “Cultura inclusiva en una institución educativa de Medellín: articulación entre políticas y prácticas”. Esta investigación tiene como propósito principal comprender los modos de articulación entre políticas y prácticas institucionales, tendientes a favorecer el desarrollo de una cultura inclusiva en la I.E Doce de Octubre.

Dos

Que la estudiante me ha brindado la siguiente información:

- El nombre de la investigación
- El propósito de la investigación
- El contexto institucional en el que se realiza la investigación

Tres

La estudiante me ha informado, además, que:

- El grupo con el cual se ha de construir la información para la investigación son profesoras, profesores de la Educación Básica y Media, directivos docentes y otros integrantes de la comunidad educativa de la I.E Doce de Octubre.
- Los instrumentos de construcción de la información son diversos y corresponden al diseño metodológico. Entre ellos se encuentran entrevistas, observación participante en el aula y talleres para la construcción colectiva.
- Los resultados de la investigación serán comunicados, en primer lugar, en forma escrita y, en lo posible, oral a quienes participen en la investigación y se usarán, exclusivamente, para fines académicos.
- La información construida durante el proceso de investigación con el profesorado será confidencial. Por lo tanto, mis nombres y apellidos no aparecerán como tales en las diferentes comunicaciones derivadas de la investigación. Para identificarnos se asignarán nombres ficticios o códigos según sea el caso.
- Mi participación es voluntaria. Por lo que no implica ninguna obligación de mi parte con la estudiante investigadora.

-
- En cualquier momento puedo retirarme del proceso de investigación y revocar el consentimiento que hemos firmado. Si tal es mi decisión me comprometo a informar oportunamente a la investigadora.
 - La participación en la investigación no me reporta ni en el presente, ni en el futuro, beneficios económicos. Tampoco relaciones de carácter laboral.
 - Se me brindará información en un lenguaje claro y sencillo y en cualquier momento del proceso de investigación. Esta información se refiere sobre todo a los alcances y limitaciones de la investigación.
 - Se me proporcionará de manera oral o por escrito la oportunidad de realizar todas las observaciones que tengamos con respecto a la investigación.
 - Finalmente, se me puede brindar una copia escrita del texto de este documento escribiendo al correo daniela.vidalb@udea.edu.co

Doy fe, que la estudiante investigadora me ha leído el presente “Consentimiento Informado”, que he recibido respuesta a las preguntas que, al respecto, he tenido y que, por tanto, comprendo lo que en este documento se expresa.

Por lo anterior, manifiesto mi conformidad con la información brindada y que comprendo el alcance de la investigación, de mis derechos y responsabilidades al participar en ella.

De esta manera, me permito informar que acepto mi participación en el siguiente proceso:

Entrevista ____

Observación participante ____

Taller ____

Para constancia: _____

Nombre y apellidos

Documento de identidad

Anexo 3 – Guía de entrevista para docentes

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN. LÍNEA: GESTIÓN, EVALUACIÓN Y CALIDAD

ENTREVISTA PARA DOCENTES

La presente entrevista hace parte de la investigación que tiene por objetivo **comprender** los modos de articulación entre políticas y prácticas institucionales, tendientes a favorecer el desarrollo de una cultura inclusiva en la I.E Doce de Octubre del municipio de Medellín. El uso de esta información es de carácter académico y sus respuestas serán usadas con propósitos de mejoramiento institucional. De antemano, muchas gracias por su valioso aporte con la información reportada.

Fecha de la entrevista:

Nombre:

Formación:

Rol que tiene en la I.E:

Años de experiencia:

1. ¿Cómo define la educación?
2. ¿Qué comprende por educación inclusiva?
3. ¿Conoce las políticas nacionales en materia de educación que favorecen la inclusión?
4. ¿Conoce las políticas institucionales que favorecen la educación inclusiva?
5. Si la respuesta anterior es afirmativa, ¿cómo relaciona las políticas inclusivas con su práctica pedagógica?
6. ¿Qué elementos componen su práctica pedagógica?
7. ¿El sustento pedagógico institucional favorece procesos inclusivos?

8. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que identifica en las políticas y las prácticas institucionales para garantizar una educación inclusiva?
9. ¿De qué manera es nombrada la diversidad de los estudiantes?
10. ¿Cómo se percibe y asume la diversidad de los estudiantes desde la práctica pedagógica?
11. ¿Cómo cree que se podría fortalecer la articulación entre las políticas institucionales y la práctica pedagógica para el desarrollo de una cultura inclusiva?

Anexo 4 – Guía de entrevista para directivosUNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN. LÍNEA: GESTIÓN, EVALUACIÓN Y CALIDAD

GUÍA DE ENTREVISTA PARA DIRECTIVOS

La presente entrevista hace parte de la investigación que tiene por objetivo **comprender** los modos de articulación entre políticas y prácticas institucionales, tendientes a favorecer el desarrollo de una cultura inclusiva en la I.E Doce de Octubre del municipio de Medellín. El uso de esta información es de carácter académico y sus respuestas serán usadas con propósitos de mejoramiento institucional. De antemano, muchas gracias por su valioso aporte con la información reportada.

Fecha de la entrevista:**Nombre:****Formación:****Rol que tiene en la I.E:****Años de experiencia en el sector educativo:**

1. ¿Cómo define la educación?
2. ¿Qué comprende por educación inclusiva?
3. ¿Conoce las políticas nacionales en materia de educación que favorecen la inclusión?
4. ¿Cómo se relacionan las políticas nacionales en educación inclusiva con las políticas y principios institucionales?
5. ¿De qué forma la Institución Educativa posibilita procesos formativos que reconocen y respetan la diversidad de los estudiantes?
6. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que identifica en las políticas y las prácticas institucionales para garantizar una educación inclusiva?
7. ¿De qué manera es nombrada la diversidad de los estudiantes?
8. ¿Cómo se percibe y asume la diversidad de los estudiantes desde la práctica pedagógica?

9. ¿Cómo cree que se podría fortalecer la articulación entre las políticas institucionales y la práctica pedagógica para el desarrollo de una cultura inclusiva?